

Promoção do Livro e da Leitura

Prémio Europeu de Inovação na Promoção da Leitura
International Reading Association

2007

Ficha Técnica

Título Dar Vida às Letras: Promoção do Livro e da Leitura.

Autoria Albertino Gonçalves
Fernanda Leopoldina Viana
Maria de Lourdes Dionísio

Colaboração Carla Rocha
Lídia Cunha
Lurdes Martins
Marco Escadas
Mónica Oliveira

Coordenação Técnica Anibal Almeida
Catarina Viana
Celina Lopes
Delfina Mendonça
Jorge Areias
Margarida Codesso
Paula Barros
Teresa Matos

Edição Comunidade Intermunicipal do Vale do Minho

Co-financiamento Medida 1.4 - Valorização e Promoção Regional e Local / Programa Operacional da Região do Norte - CCDRN

Tiragem 500 exemplares

Design gráfico ales.ponto

Impressão Gráfica Graficas Anduriña

Data Outubro 2007

Depósito Legal 266179/07

ISBN 978-989-95591-0-3



Promoção do Livro e da Leitura

Agradecimentos

Presidentes dos Conselhos Executivos dos Agrupamentos de Escolas do Vale do Minho

Melgaço, Deu la Deu Martins, Vale do Gadanha, Vale do Mouro, Paredes de Coura, Muralhas do Minho, Vila Nova de Cerveira.

Professores-tutores

Idalina Fernandes, *Escola EB 2, 3/S de Melgaço*

Rosa Costa, *Escola EB 2,3/S de Melgaço*

Rosa Maria Durães, *EB1/JI Paderne*

Lurdes Rego, *Escola EB 2,3/S de Paredes de Coura*

Susana Amorim Lopes, *Escola EB 2, 3/S de Valença*

Alberto Carvalho Ferreira, *Escola EB 2,3/S de Vila Nova de Cerveira*

Jardins de Infância

Maria Teresa Amorim Moreira, *Educadora do Jardim de Infância de Pomares, Melgaço (2005/06)*

Maria Isabel Rego Felgueiras, *Educadora do Jardim de Infância de Pomares, Melgaço (2006/07)*

Edite de Jesus, *Auxiliar de Acção Educativa do Jardim de Infância de Pomares, Melgaço*

Maria Eulália Lages Cruz, *Educadora do Jardim de Infância de Merufe, Monção (2005/06)*

Maria José Correia S. Vilas Boas, *Educadora do Jardim de Infância de Merufe, Monção (2006/07)*

Maria Rosa Esteves Oliveira Temporão, *Auxiliar de Acção Educativa do Jardim de Infância de Merufe, Monção*

Maria Armanda Araújo, *Educadora do Jardim de Infância de Moselos, Paredes de Coura (2005/06)*

Maria Amélia Lima, Educadora do Jardim de Infância de Moselos, *Paredes de Coura (2006/07)*

Maria das Dores Nogueira, *Auxiliar de Acção Educativa do Jardim de Infância de Moselos, Paredes de Coura*

Rosa Gonçalves, *Auxiliar de Acção Educativa do Jardim de Infância de Moselos, Paredes de Coura*

Margarida Maria Pereira Verde Fonseca, *Educadora do Jardim de Infância de Passos, Valença*

Maria Fernanda Pereira da Cunha, *Auxiliar de Acção Educativa do Jardim de Infância de Passos, Valença*

Maria Glória Lopes G. Correia, *Educadora do Jardim de Infância de Covas, Vila Nova de Cerveira*

Carmen da Conceição Barbosa Pereira da Costa, *Auxiliar de Acção Educativa do Jardim de Infância de Covas, Vila Nova de Cerveira*

Bibliotecas Municipais do Vale do Minho

Bela Gonçalves, *BM de Melgaço*

Daniela Cortes, *BM de Melgaço*

Ludovina Sousa, *BM de Melgaço*

Nicolau Mira, *BM de Melgaço*

Tânia Domingues, *BM de Melgaço*

Maria Teresa Degues de Brito, *BM de Monção*

Ana Santana Ferreira, *BM de Paredes de Coura*

Carina Manuela Mendes Rodrigues, *BM de Valença*

Carina Torrão Gomes, *BM de Valença*

Maria Fátima Costa Barbosa Sousa, *BM de Valença*

Nuno Miguel Pereira Alves, *BM de Valença*

Sandra Cristina Gonçalves Soares, *BM de Valença*

Sónia Maria Gonçalves Soares, *BM de Valença*

Maria da Conceição Sobral R. Castro, *B.M de Vila Nova de Cerveira*

Maria Emília Lourenço Vaz Guerreiro, *B.M de Vila Nova de Cerveira*

Paula Cristina Miranda Cantinho, *B.M de Vila Nova de Cerveira*

Sendo a Educação uma das áreas que merece uma atenção peculiar, a Comunidade Intermunicipal do Vale do Minho não poderia deixar de corresponder ao desafio proposto, em 2005, pela Comissão de Coordenação e Desenvolvimento da Região Norte, no sentido de acrescentar à dinâmica territorial a promoção de um projecto inovador que contribuísse para a valorização da literacia e, consequentemente, favorecesse a prevenção do insucesso e do abandono escolares. Tal desígnio também encontrou fundamento numa estratégia nacional, assumida e reconhecida enquanto prioridade política do Governo – O Plano Nacional de Leitura.

Nesta linha de orientação, foi pensado e desenvolvido o projecto *Dar Vida às Letras*, iniciativa que contou com a participação activa do público alvo e a colaboração de entidades locais e regionais, ganhando, deste modo, expressão uma rede de parcerias cujo contributo foi decisivo para o seu sucesso.

O acompanhamento e monitorização das Acções previstas integraram um processo de Avaliação que se revelou estratégico e através do qual foi possível fundamentar um conjunto de conclusões que são demonstrativas da relevância de experiências como esta.

Com esta publicação não pretendemos apresentar uma compilação das actividades do projecto, mas, essencialmente, dar a conhecer um quadro de "boas práticas" passível de replicação e de expansão noutros contextos. Pretendemos também que esta publicação seja um incentivo para que a rede de parcerias que o projecto cimentou continue a trabalhar na promoção da Literacia e que os Pais, Professores, Educadores, Crianças e Jovens envolvidos, se revejam nestas páginas e desenvolvam ou enriqueçam os seus próprios projectos de leitores.

Uma boa e proveitosa leitura!

Conselho Directivo da Comunidade Intermunicipal do Vale do Minho

ÍNDICE

INTRODUÇÃO 9

PARTE 1 **À DESCOBERTA DO LIVRO E DA BIBLIOTECA - (ACÇÃO II)**

CAPÍTULO 1. **A história de um projecto com HISTÓRIAS** 15
1.1. **O que nos dizem os estudos já feitos?** 16
1.2. **O Projecto Dar Vida Às Letras** 18

CAPÍTULO 2. **Crescer com a amizade das letras** 37
2.1. **O cantinho dos resultados** 39

PARTE 2 **NOVAS EXPERIÊNCIAS PARA A LITERACIA - (ACÇÃO III)**

CAPÍTULO 3 **(Con)viver com as Letras ou do que foram e como foram as oficinas das Novas Experiências com a Literacia no Vale do Minho** 47
3.1. **Apresentação** 47
3.2. **As leituras** 49
3.3. **As escritas** 52
3.4. **Para além da leitura e da escrita, mas também por causa delas** 56
3.5. **Das dificuldades e das conquistas…** 57

CAPÍTULO 4. **Semear possibilidades** 59
4.1. **Fazer caminho ao andar** 59
4.2. **A literacia, a escola e o mundo** 61

PERSPECTIVAS 71

INTRODUÇÃO

Albertino Gonçalves*

Delfina Mendonça**

O projecto *Dar Vida às Letras: Promoção do Livro e da Leitura* foi uma experiência piloto que emergiu de uma vontade assumida pela Comunidade Intermunicipal do Vale do Minho, no sentido de acrescentar à dinâmica do desenvolvimento sócio cultural sustentado a promoção de um projecto de natureza inovadora que evidenciasse a importância que, nesta região, se atribui à temática da educação num dos seus princípios mais condicionantes: a valorização da literacia como meio incontornável para assegurar uma intervenção cidadã indispensável ao bem estar e progresso que ambiciona para as comunidades do Vale do Minho.

Esta iniciativa de natureza intermunicipal, que contou, desde a sua concepção, com a colaboração da Rede de Bibliotecas Públicas Locais (Melgaço, Monção, Paredes de Coura, Valença e Vila Nova de Cerveira), concretizou-se num conjunto de actividades, programadas para um período de 26 meses, que procuraram alcançar dois públicos alvo previamente definidos: crianças em idade pré-escolar com residência nas zonas rurais e jovens estudantes do 2º e 3º ciclos do ensino básico, com idades compreendidas entre os 13 e os 14 anos, em risco de abandono escolar precoce.

Os objectivos gerais traçados no âmbito deste projecto financiado pelo Programa Operacional da Região do Norte (Medida 1.4. Valorização e Promoção Regional e Local) foram:

1. criar situações de mediação cultural entre a criança e o livro, de modo a promover, desde a infância, a proximidade com a leitura e a escrita, realçando a necessidade e a importância do "uso" da Biblioteca para esse efeito (Acção II: À Descoberta do Livro e da Biblioteca);
2. contribuir para o desenvolvimento das competências de leitura e de escrita nos jovens, valorizando a literacia como meio fundamental para potenciar o sucesso escolar e promover a inserção sócio cultural global (Acção III: *Novas Experiências para a Literacia*).

* Docente do Instituto de Ciências Sociais, da Universidade do Minho, e responsável científico pela Acção IV. Contacto: albertino@ics.uminho.pt.

** Técnica Superior da Comunidade Intermunicipal do Vale do Minho e Responsável Técnica do Projecto "Dar Vida às Letras". Contacto:ddias@valedominho.pt

Para este efeito, com o apoio das Bibliotecas Municipais e dos Agrupamentos Escolares foram seleccionados, no que se refere à Acção II, cinco Jardins de Infância (Pomares, em Melgaço; Merufe, em Monção; Moselos, em Paredes de Coura; Passos, em Valença; Covas, em Vila Nova de Cerveira). Ao mesmo tempo, procedeu-se à identificação de um grupo de 75 jovens, 15 por concelho, para integrar a Acção III e participar nas diversas actividades previstas: Colóquios de Sensibilização, Ateliers de Escrita e Leitura, Visitas a Locais de Referência para a Leitura, entre outras.

De modo a garantir o acompanhamento qualitativo do *Dar Vida às Letras*, no que se refere a um maior conhecimento do alcance e do sentido dos efeitos logrados, bem como da justeza, da eficácia e da eficiência das acções e dos meios adoptados, foi prevista uma acção de carácter continuado que se traduziu na avaliação da dinâmica e do impacto do projecto (Acção IV). O desenvolvimento desta acção culminou numa Sessão Pública de apresentação de resultados, em boa parte publicados nesta edição.

A implementação deste projecto exigiu, para além de um trabalho articulado entre todos os intervenientes, o estabelecimento de diversas parcerias. Os Agrupamentos de Escolas do Vale do Minho, os pelouros da Educação e Cultura dos Municípios, a Comissão de Coordenação e Desenvolvimento da Região do Norte, a Direcção Geral do Livro e das Bibliotecas, a Direcção Regional de Educação do Norte foram entidades angulares.

Este envolvimento inter-institucional foi acautelado através de um *plano de comunicação* que deu visibilidade à missão, ao conteúdo e aos objectivos do *Dar Vida às Letras*. Para o efeito, foi dinamizada uma Apresentação Pública do Projecto, efectuaram-se diversas acções de sensiblização nos meios de comunicação social, foi concebida uma imagem de identidade do projecto, assim como foram elaborados diversos materiais promocionais (Acção I).

O protocolo estabelecido com a Universidade do Minho, que permitiu ancorar o projecto do ponto de vista científico, traduziu-se num contributo notável ao nível da concepção de uma parte essencial dos conteúdos e da metodologia adoptados.

Neste sentido, a rede de cooperação e de parcerias constituída em torno do *Dar Vida às Letras* acabou por acrescentar uma mais valia ao reforço da dinâmica existente no território do Vale do Minho, em particular nas áreas da Educação e da Cultura.

De sublinhar, ainda, que esta sinergia é também demonstrativa da necessidade em unir esforços com o propósito de valorizar a leitura e de promover o seu hábito através de diversas práticas culturais. Nesta linha de orientação, deve ser evidenciado o importante papel desempenhado por todos, em especial por aqueles que se dedicaram, de uma forma generosa e espontânea, à implementação do projecto, como foi o caso das educadoras de infância, dos professores tutores e dos encarregados de educação.

O reconhecimento do projecto ultrapassou o âmbito local e regional ao ser recentemente distinguido com o prémio Europeu de Inovação na Promoção da Leitura atribuído pela *International Reading Association*, durante a 15ª European Conference on Reading, que decorreu em Agosto de 2007, em Berlim. A Vale do Minho-CI não deixou de marcar a sua presença, o que demonstra a importância atribuída pelos responsáveis desta Instituição a iniciativas susceptíveis de contribuir para a promoção da qualidade do "ambiente de literacia" nos Jardins de Infância, nas Escolas e nas Famílias.

Esta publicação apresenta uma síntese da avaliação do *Dar Vida às Letras*, nomeadamente das Acções II e III, aquelas que constituem a substância e a alma do projecto.

Avaliar é importante. Permite melhorar as actividades, conhecer os seus efeitos e partilhar as experiências. Nesta perspectiva, no decurso do projecto *Dar Vida às Letras*, procurou-se aferir, com alguma regularidade, o alcance dos resultados, acompanhar a gestão e

promover a reflexão, tanto sobre os sucessos e as potencialidades, como sobre as dificuldades e as vulnerabilidades.

Fizeram-se diagnósticos iniciais, porque convinha caracterizar as crianças, saber, por exemplo, que recursos, hábitos e competências apresentavam. Preencheram-se fichas biográficas, questionários e escalas de diversa ordem. Concebidos de modo a serem replicáveis, estes instrumentos foram administrados no início, no meio e no termo do período de vigência do Projecto, mais precisamente, nas primeiras e nas últimas semanas dos dois anos lectivos. Visava-se registar, deste jeito, a evolução das competências e das apetências das crianças. Estes estudos só foram possíveis graças à colaboração das Bibliotecas, dos Jardins de Infância e das equipas das Acções II e III.

Preencher formulários, escalas e questionários não é a única via para o conhecimento. Porque também se aprende ouvindo as pessoas, foram entrevistados pais, vereadores, motoristas, responsáveis e funcionários das Bibliotecas, membros dos conselhos executivos dos Agrupamentos de Escolas, professores, educadoras, as equipas da Universidade do Minho e, naturalmente, as crianças, que também foram filmadas.

Para além de perguntar e ouvir, observar também é aconselhável. Assim aconteceu com os Jardins de Infância, as Bibliotecas e as "Grutas do Dragão", com a participação em reuniões com o núcleo executivo do projecto (composto pela técnica da Comunidade Intermunicipal do Vale do Minho e pelos directores das Bibliotecas Municipais locais), com autarcas e com membros dos conselhos executivos dos agrupamentos de escola. Sendo a avaliação de acompanhamento (*on going*), a leitura dos acontecimentos acabou por justificar, também, algumas sugestões.

Neste tipo de avaliação, importa partilhar experiências, informações e pontos de vista, e reflectir em conjunto. Foram promovidas várias sessões de trabalho (*workshops*). Em Junho de 2006, apresentou-se o diagnóstico inicial, bem como o balanço intermédio da Acção II. Em Julho, foi a vez do balanço intermédio da Acção III. Em Janeiro de 2007, procedeu-se ao segundo balanço intermédio de ambas as acções. Em Julho de 2007, fechou-se o ciclo com uma sessão dedicada ao balanço global das actividades.

O projecto *Dar Vida às Letras* beneficiou da franca colaboração das entidades envolvidas. Este empenhamento, entusiasta e responsável, de todos, em todas as circunstâncias, constituiu um dos segredos do seu sucesso.



PARTE 1

À DESCOBERTA DO LIVRO E DA BIBLIOTECA

(ACÇÃO II)

CAPÍTULO 1. A história de um projecto com HISTÓRIAS

Fernanda Leopoldina Viana*
Carla Rocha**

"Quem é que inventou fazer isto aqui na Escola?" perguntou-me uma das crianças que viveram este projecto.

"Para escrever uma história primeiro temos de a inventar e sentir na nossa cabeça", afirmou outra criança.

Esta pergunta e esta afirmação revelam a necessidade de saber a origem das coisas, de compreender o mundo. Para isso, umas vezes as crianças perguntam, outras vezes olham, outras vezes cheiram, outras vezes tocam.... Nem sempre conseguem compreender as experiências por que passam, mas o esforço que fazem para compreender tudo o que é novo é o grande motor do desenvolvimento. Sabendo isto, este projecto teve como objectivo dar às crianças oportunidades de viverem experiências novas para, através delas, ficarem a conhecer melhor o Mundo em que vivem, entrando também por um mundo mais pequenino (daí o escrevê-lo sem letra maiúscula) - o mundo das letras.

Como já bem entendem as crianças de 4 ou 5 anos, como a do exemplo que referimos acima, antes de fazer é preciso pensar. Assim, antes de ser passado à prática, este projecto foi pensado, cada uma das actividades proposta tinha uma razão subjacente, o porquê que a criança que perguntou *"Quem é que inventou fazer isto na Escola"* queria saber. Com a certeza de que também estas crianças irão, muito em breve, ser capazes de ler estas páginas, e, talvez mesmo, rever-se em algumas das fotografias que as ilustram, iremos apresentar uma síntese deste projecto, explicando alguns "porquês".

As crianças de hoje são mais saudáveis porque os progressos científicos nos ajudaram a perceber o que podia e devia ser feito para evitar as doenças, muitas vezes fatais, que as atingiam. A gravidez é acompanhada, levamos as crianças ao médico regularmente sem esperar que estejam doentes, cuidamos da sua alimentação… Em suma, fazemos jus ao ditado popular "mais vale prevenir que remediar". Se isto é válido em termos de saúde, é também

* Docente no Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho e responsável científica pela Acção II. Contacto: fviana@iec-uminho.pt

** Educadora de Infância e animadora na Acção II. Contacto: carlamarciana@hotmail.com

válido em muitas outras áreas, como a da prevenção do insucesso e abandono escolares, que é o objectivo mais geral deste projecto.

1.1. O que nos dizem os estudos já feitos?

Vejamos então o **que nos dizem os estudos** que têm sido feitos, em Portugal e noutros países, sobre o insucesso e o abandono escolares.

1. As dificuldades na leitura e na escrita estão na base de uma grande percentagem dos problemas de insucesso escolar. Por sua vez, o insucesso escolar é que está na base da esmagadora maioria dos casos de abandono escolar, nomeadamente durante a escolaridade obrigatória, que em Portugal é, actualmente, até ao 9º ano.
2. O insucesso escolar atinge todas as classes sociais (Benavente & Correia, 19801), mas são as crianças das famílias mais desfavorecidas do ponto de vista económico e cultural que correm mais riscos (Whitehurst & Loningan, 20012). Porquê? Não é uma questão de inteligência. À nascença crianças pobres e ricas têm o mesmo potencial. As experiências de vida é que vão depois ditar percursos de desenvolvimento diferentes.

Sabendo isto, aparentemente tão pouco, os investigadores tentaram encontrar respostas para estes resultados, procurando explicar as razões pelas quais aprender a ler é tão fácil para umas crianças e tão difícil para outras, e as razões de as crianças de famílias desfavorecidas do ponto de vista social e cultural apresentarem mais dificuldades quando comparadas com as crianças de famílias favorecidas (Viana, 2002[3]). São os resultados desta investigação, que vamos partilhar convosco, que constituem a resposta aos porquês deste projecto.

Aprender a ler não tem início apenas quando a criança ingressa no 1º Ano de escolaridade. Muito antes de irem aprender a ler "a sério", muitas crianças já possuem conhecimentos sobre a leitura e a escrita. Podem saber, por exemplo, que escrever é diferente de desenhar; que para escrever são precisos uns desenhos, mas uns desenhos diferentes, que se chamam letras; que se escreve da esquerda para a direita e de cima para baixo; que a letra M, por exemplo, é uma letra do seu nome; que escrever serve para registar e comunicar (ex: lista das compras, bilhete a deixar um recado). Claro que só crianças que tenham tido oportunidade de contactar com a escrita e com a leitura, isto é, que tenham ouvido ler e visto escrever, é que acabam por mostrar curiosidade para com estas actividades, desenvolvendo um conjunto importante de saberes. Não se trata propriamente de saber ler e escrever, mas de saber *sobre* o ler e escrever. Este saber tornará mais fácil a aprendizagem da leitura, pois as letras não aparecem como uns desenhos estranhos sem sentido.

As crianças vão aprender a ler e a escrever aos 6 anos e não aos 3 porque é por volta desta idade que possuem o desenvolvimento requerido para estas aprendizagens. Um dos aspectos mais importantes deste desenvolvimento diz respeito ao **desenvolvimento da linguagem**. Antes de ter inventado a escrita, o Homem já falava. Foram precisos milhares de

1 Benavente, A. & Correia, A. P (1980). *Obstáculos ao sucesso na Escola Primária.* Lisboa: Instituto de Estudos para o Desenvolvimento, Caderno 2.

2 Whitehurst, G. J. & Loningan, C. J. (2001). Emergent Literacy: Development from Prereaders to Readers. In Susan B, Neuman & David K. Dickinson (Eds.), *Handbook of Early Literacy Research* (pp. 11-29). London: Guilford Press.

3 Viana, F. L. (2002). *Melhor Falar para Melhor Ler. Um programa de desenvolvimento de competências linguísticas (4-6 anos)*. 2ª Ed. Braga: Centro de Estudos da Criança da Universidade do Minho.

anos de linguagem oral para o Homem desenvolver uma maneira de registar essa mesma linguagem oral de uma forma organizada, através de um código, como é a escrita. Também as nossas crianças precisam de saber expressar-se oralmente antes de aprender a fazê-lo por escrito. Se as crianças aprendem todas a falar por volta da mesma idade, dizendo a primeira palavra por volta dos 12 meses, aos 4 anos o número de palavras que uma criança usa e percebe pode ser cinco vezes maior do que o número de palavras que uma outra, de idade exactamente igual, compreende e usa.

A quantidade de palavras que as crianças conhecerem à entrada no 1º Ciclo e a riqueza das frases que produzirem (e compreenderem) facilitarão muito a aprendizagem da leitura, porque saber ler não é só saber juntar letras para identificar as palavras. Saber ler é compreender. Se não souber o significado das palavras, se não perceber as frases que lê, é evidente que terá mais dificuldades em compreender o que lê.

Com base neste tipo de resultados o Ministério da Educação, nas Orientações Curriculares para Educação Pré-Escolar (1997), isto é, nas orientações que dá a todos os Educadores de Infância, escreve:

> **"A aquisição e a aprendizagem da linguagem oral tem tido até agora uma importância fundamental na educação pré-escolar, pensando-se que a leitura e a escrita só deveriam ter lugar no 1º ciclo do ensino básico. É actualmente indiscutível que também a abordagem à escrita faz parte da educação pré-escolar…/…**
> **Não se trata de uma introdução formal e clássica à leitura e escrita, mas de facilitar a emergência da linguagem escrita (p. 65).**
> **Se a escrita e a leitura fazem parte do quotidiano familiar de muitas crianças que assim aprendem para que serve ler e escrever, TODAS as crianças deverão ter oportunidade de ter estas experiências na educação pré-escolar". (O.C.E.P.E. 1997, p. 69)**.

Aprender a ler e a escrever é uma actividade muito mais complexa e exigente do que o que se pensava. Não é só aprender nomes de letras e juntá-las. Juntar um PÊ e um Á não dá PÁ. Quando muito daria PÊÁ… As letras são desenhos, mas uns desenhos que transcrevem os sons da fala. Ao falar nós fundimos os sons, não os articulamos um a um. **Aprender a ler e a escrever exige que a criança seja capaz de discriminar os sons que constituem as palavras**, isto é, que possua o que se chama consciência fonológica. Para promover o desenvolvimento desta consciência fonológica é preciso ajudar as crianças a darem atenção aos sons da língua. Para dizer PAI, MÃE, SOPA ou CARRO as crianças não precisam de saber quantos sons e quais os sons que constituem estas palavras, mas para as escrever necessitam de os identificar. Se as crianças tiverem oportunidade de, nas suas brincadeiras, brincar também com as palavras, "desmontando-as" como fazem a muitos brinquedos, terão facilitado o caminho para aprender a ler.

Sendo a aprendizagem da leitura e da escrita uma tarefa difícil, é importante que a criança não desista face às primeiras dificuldades. Para não desistir ela tem de ter **vontade de aprender a ler**, tem de ver utilidade na leitura, tem de achar que a leitura é valorizada socialmente, tem de achar que aprender a ler é uma forma de crescer. Quantos de nós já não nos embevecemos a observar uma criança de 3 anos, de livro na mão e, com ar sério, dizer "estou a ler", numa imitação não apenas do acto em si, mas assumindo uma postura de "crescida", do adulto que quer imitar porque segue como exemplo? Quando uma criança tem

vontade de aprender a ler ela faz perguntas sobre leitura, ela pergunta/observa: “o que diz aí”, “aqui diz autocarros?” (apontando para o letreiro que diz Paragem), “por que é que não posso escrever esta letra (G) no meu nome? É tão bonita! Está no nome do meu avô”. Quanto mais motivada a criança estiver para aprender a ler, maior será a atenção e o esforço que dedicará a esta aprendizagem, não desistindo logo que surge uma pequena dificuldade.

1.2. O Projecto Dar Vida Às Letras

Sabendo isto, e porque a Comunidade Intermunicipal do Vale do Minho queria ter um papel activo na prevenção do abandono e do insucesso escolares, incluiu neste projecto a **Acção II – À Descoberta do Livro e das Bibliotecas**, destinada às crianças de 5 Jardins de Infância considerados isolados: Pomares (Melgaço), Merufe (Monção), Moselos (Paredes de Coura), Passos (Valença) e Covas (V.N. Cerveira).

Para quê?

– Para despertar a curiosidade para com o impresso, levando as crianças a pensar sobre ele e a desenvolver conhecimento acerca da leitura e da escrita;

– Para motivar para a leitura, levando as crianças à descoberta dos livros e das Bibliotecas;

– Para desenvolver a linguagem.

Como?

– Lendo PARA e COM as crianças. Conversando com elas sobre o que for lido. Desafiando-as a pensar sobre a leitura e sobre a escrita. Mostrando que a leitura é uma ferramenta imprescindível ao longo da vida, e que, através dela, podem descobrir o mundo.

– Lendo PARA e COM as crianças elas aprendem palavras novas, e acima de tudo, aprendem a dizer as coisas de várias formas. Sem lições de gramática aprendem a construir e a compreender frases mais elaboradas, o que lhes facilitará, quando aprenderem a ler, a compreensão do que lerem, seja a leitura de histórias, de revistas, ou do manual de Ciências, Matemática ou História.

– Lendo PARA e COM as crianças estamos também a ajudá-las a lidar com sentimentos complexos e confusos: ciúmes em relação aos irmãos, o medo de serem abandonadas, a pobreza, a agressividade, as diferenças... Lidar com estes sentimentos através das personagens das histórias ajudá-las-á a lidar com eles na vida real.

– Lendo PARA e COM as crianças estamos a ajudá-las a desenvolver um “projecto de leitor”, a ansiarem por ler de forma autónoma.

Como é que o projecto se desenvolveu nos Jardins de Infância?
Como lemos PARA e COM as crianças?

⇩

EM 3 ETAPAS
A. Visita às Bibliotecas Municipais
B. O Arquivo das nossas leituras
C. A Gruta do Dragão

COMPLEMENTADAS COM
D. Duas acções de Informação e Sensibilização para os Educadores
E. Reuniões de Pais

Nas próximas linhas tentaremos ilustrar, com palavras e imagens, o que foi feito. As imagens registam momentos, registam rostos, registam "trabalhos". É difícil relatar em tão poucas páginas tudo o que foi vivido neste projecto - o entusiasmo das crianças, o envolvimento das Educadoras e Auxiliares, a enorme colaboração dos pais… É difícil relatar em tão poucas páginas o que todos, como equipa, aprendemos.

A. Visita às Bibliotecas Municipais

O projecto iniciou-se com uma visita às cinco Bibliotecas Municipais, locais onde a grande maioria das crianças nunca tinha entrado.



Fig. 1 - Crianças do J. I. Covas na visita à Biblioteca Municipal de Valença

As Bibliotecas de agora não são aquelas salas repletas de estantes onde os livros estão fechados, e de onde parecem não querer sair. As Bibliotecas de agora são espaços abertos, onde podemos pegar num livro, folheá-lo, ler uma página, olhar as imagens e… pousá-lo. Não temos obrigação de o ler, nem tão pouco de o arrumar! Alguém o colocará depois no seu devido lugar. E as Bibliotecas emprestam livros para poderem ser lidos em casa, no calor de um colo, encarrapitados numa árvore ou enroscados num sofá.

Nesta visita as crianças tinham à sua espera, para além da responsável pela Biblioteca Muncipal e da Educadora-Animadora, um fantoche, quase do seu tamanho, que as ajudou a perceber o funcionamento da Biblioteca e algumas regras a seguir, e que também acompanhou atento a leitura de uma história chamada *"Leónia devora livros".* É isso mesmo que estão a pensar, uma história de uma menina que comia livros.



Fig. 2 - O fantoche Leónia

B. O Arquivo das nossas leituras

Após a visita à Biblioteca Municipal seguiram-se as sessões de leitura nos 5 Jardins de Infância. Estas sessões, inicialmente previstas para decorrerem apenas entre Novembro 2005 e Julho de 2006, foram retomadas depois da Gruta do Dragão, isto é entre Fevereiro e Julho de 2007. Reunindo vontades e esforços, foi possível fazer mais um conjunto de sessões do "O arquivo das nossas leituras" até ao final do ano lectivo de 2006/2007.

De quinze em quinze dias as crianças recebiam a visita da Educadora-animadora, que levava uma história para ler, história que serviria de ponto de partida para inúmeras aventuras e descobertas. Temos falado sempre em histórias, mas nem sempre o que era lido às crianças eram verdadeiras histórias. A poesia, as lenga-lengas, o texto informativo ou as notícias de Jornal fizeram também parte dos materiais utilizados para estimular a leitura.

Chamámos a estas actividades "O arquivo das nossas leitura" porque parte da memória colectiva de todas as leituras realizadas seria arquivada em pastas, para que as crianças pudessem voltar a estas memórias sempre que quisessem, prolongando o prazer da leitura.

A selecção de cada uma das histórias (ou textos) era muito bem pensada, analisando as suas potencialidades para ser do agrado das crianças, abrindo portas para os mundos oferecidos através das palavras e das imagens. Mundos das cores, dos cheiros, das sensações, das emoções, das palavras, dos afectos... porque queríamos que as crianças desenvolvessem uma relação afectiva com a leitura e com a escrita. A Educadora-animadora construía um guião mental que a ajudava a explorar a história de modo a que as suas intervenções ou questões aproveitassem ao máximo as competências que as crianças já possuíam, e promovessem outras. Apesar do nosso objectivo ser o de colocar as crianças em contacto com os livros, a introdução das histórias era, com muita frequência, feita com o recurso a fantoches e dramatizações.



Fig. 3 – Crianças do J. I.de Passos a fazer teatro de sombras

Após a exploração da história as crianças eram convidadas a manifestar o seu agrado ou desagrado pela mesma. Para tal, foi elaborada uma pequena ficha que, para além de um conjunto de informações sobre o livro lido, como o autor e o ilustrador, tinha um espaço onde as crianças podiam registar se tinham gostado muito (pintando 5 estrelas), se tinham gostado assim-assim (pintando 2 estrelas) ou se não tinham gostado (pintando um triângulo). No verso desta ficha de opinião a criança poderia fazer um desenho sobre a história ou texto lido.



Fig. 4 – Ficha de opinião



Fig. 5 – Crianças do J.I. de Merufe a preencher a ficha de opinião

De seguida deixaremos apenas algumas histórias das Histórias. Não todas. Apenas algumas. Com estas histórias do que foi feito pretendemos mostrar as potencialidades da leitura PARA e COM as crianças. Cada uma das sessões constituiu um ponto de partida que dava significado às experiências. O ponto de chegada estava nas mãos das crianças. E elas conseguiram chegar bem longe!

"O Ursinho Maroto"

Esta história foi extraída de uma colectânea bastante divulgada e acessível, que contém uma história para cada dia do ano, e que bastantes crianças referiram ter recebido como prenda de Natal, algumas em consequência do pedido insistente para que os pais também lhes lessem histórias.

Depois da história lida, depois de a Educadora-animadora ter conversado com as crianças acerca da mesma, percebemos que havia nela algumas palavras que as crianças não conheciam. As palavras novas que se encontravam nas histórias foram escritas e afixadas num placar, porque queríamos que as crianças **vissem escrever**, porque ver escrever ajuda-as a perceber que a escrita regista o que se diz, e ajuda-as a perceber como se pega no lápis e por onde se começa a escrever. Ver escrever ajuda-as a pensar sobre como se escreve**.** Fazer frases com as novas palavras ajuda-as a melhor perceber o seu sentido e também a memorizá-las, para as poderem depois usar.

Como a história nos falava de um ursinho, jogar à descoberta de palavras acabadas em *inho*, como ursinho, ajudá-las-ia a perceber que as palavras são compostas por pedacinhos, e que há pedacinhos que se repetem noutras palavras. A brincar as crianças vão sendo capazes de dar mais atenção às palavras, atenção importante para desenvolver a **consciência fonológica** de que falávamos atrás. Descobrir quantos pedacinhos havia noutras palavras da história e contá-los, foi outra das actividades efectuadas.



Fig. 6 - Placar com palavras novas e palavras terminadas em *"inho"* no J. I. de Covas

Até à visita seguinte da Educadora-animadora, a Educadora da sala daria continuidade a uma série trabalhos nascidos com a leitura da história do Ursinho Maroto como, por exemplo, continuar a escrever e a afixar outras palavras que descobrissem acabadas em *inho,* ou encontrar um final diferente para a história. Assim, as crianças falariam sobre a história, pensariam em finais diferentes, teriam que chegar a acordo sobre o final mais interessante ou mais feliz... Como depois a Educadora teria de escrever este final, as crianças continuariam a ter oportunidade de ver escrever.

"O presente de anos"

Mais uma vez a história foi lida e explorada de acordo com o guião e, dado o entusiasmo das crianças pelo placar das palavras e pelos registos, foi novamente explorado o **conceito de palavra**. Naturalmente, e aproveitando as intervenções das crianças, foram também explorados os **conceitos de frase e de letra**. Como muitas crianças sabiam que para escreverem os respectivos nomes precisavam de letras, foram convidadas a olhar para as letras iniciais dos seus nomes e a procurar se havia nomes de outros colegas que começassem com a mesma letra**.** De uma forma natural as crianças diziam *"não há ninguém com uma letra igual à minha"*, ou *"eu é que encontrei mais nomes com a minha letra"*, ou *"essa letra é do nome do meu* pai".

Procurando envolver a família, foi dado a cada criança um pequeno rectângulo em cartolina onde as mães (ou pais ou os avós) deveriam escrever qual a melhor prenda de anos que tinham recebido. A percepção com que ficámos é que pedidos tão simples como este podem contribuir para que as crianças conversem mais sobre o que fazem no Jardim-de-Infância.

"A borracha que apagou o sol"

As crianças esperavam com ansiedade o dia que a Educadora-animadora ia ao Jardim, pois nunca sabiam antecipadamente qual a história que iria ser lida, que era sempre uma surpresa. Mas também as crianças tinham sempre uma surpresa para lhe mostrar: os frutos do seu trabalho, desde os desenhos que tinham feito, as flores que tinham semeado ou o quanto tinha crescido o número de cartões com palavras novas. Tantas palavras que a Educadora por vezes "já não se lembrava do significado de algumas", pelo que tinha de pedir ajuda às crianças ou recorrer ao dicionário. Se perguntássemos às crianças o que tinham

feito enquanto se esforçavam por explicar o que determinada palavra queria dizer, elas certamente diriam “brincar”, até porque algumas já tinham percebido que “o esquecimento” da Educadora não era real. No entanto, este brincar tinha sido uma verdadeira aula de língua portuguesa.



Fig. 7 - Crianças a ordenar as imagens da história no J. I. de Covas

A borracha que apagou o sol é uma história belíssima que despertou o interesse de todas as crianças. O texto é curto mas denso, e muito rico ao nível das personagens. Quem teria imaginado esta história? Quem teria feito aquelas ilustrações tão bonitas? E partiu-se à **descoberta do autor e do ilustrador**. E dos autores e dos ilustradores de outros livros. E partiu-se também à descoberta de uma outra forma de “desenhar”, riscando folhas e depois desenhando com a borracha, por apagamento.

Será que os pais, avós ou irmãos gostariam de conhecer esta história? Para o saber nada melhor que sugerir às crianças que a **recontassem em casa**, e mostrassem como se podia desenhar com uma borracha. E muitos o fizeram.

“Romance da Gata Tareca”

Este conto fez as delícias das crianças, que gostam do humor baseado na transgressão e nas contradições. O Romance da Gata Tareca, constituído por 18 quadras, foi uma oportunidade ímpar para *“**saborear palavras***”, para **atender à rima**, para **conhecer palavras novas**. Explicar o que é um testamento, ou procurar informação suplementar que permitisse situar o ferrão nas pulgas ou nas abelhas, não foi tarefa fácil.

A história foi mote para um jogo: **o que serve para ler** e o que não serve. Para tal foi construído material de suporte. Aproveitando as respostas das crianças foi possível abordar a leitura das imagens e a **forma como escrita e imagem se podem complementar**, tendo surgido a ideia de **criar um livro grande** onde pudessem ser registados momentos importantes do projecto.



Fig. 8 – Livro das Letras

Para muitas crianças esta entrada no mundo da leitura e da escrita dava-lhes a sensação de "crescidos", como que um passaporte para o mundo dos adultos. O registo de palavras novas ou a divisão de palavras em sílabas eram actividades que de certo modo já tinham entrado na rotina, e as crianças começavam a pedir mais. Por que não registar também os contrários? A resposta foi aceite, tendo-se introduzido mais este registo.

"Como se faz cor de laranja"

Esta narrativa, de um conceituado autor português, desenvolve-se em torno de um conflito – fazer cor de laranja – e mostra como olhar o mundo de formas diferentes nos faz descobrir coisas que nunca tínhamos imaginado. À medida que as sessões avançavam era notória a **apetência das crianças por conhecer o mundo.** Num dos Jardins a leitura desta história foi o mote para uma verdadeira exploração acerca de submarinos, mostrando que realmente as crianças querem aprender, e que o Jardim de Infância pode ser lugar para constantes descobertas. Noutros Jardins a exploração orientou-se um pouco mais para a descoberta (ou redescoberta) dos cinco sentidos. O cego (personagem da história), apesar de privado de um dos sentidos, é o único capaz de ajudar o menino a fazer cor de laranja, afinal de um modo simples: colocando-o no mundo concreto e conhecido. Experimentou-se "ver com as mãos" (tactear), descobrir novas sensações. Fazer cor de laranja não foi tarefa difícil para grande parte das crianças, embora para outras o surgimento de uma nova cor resultante da mistura de outras tivesse sido um momento quase mágico.

Como a palavra tactear deriva de tacto e como ondular é fazer ondas… naturalmente as crianças foram guiadas na descoberta de que há **palavras que derivam de outras**. E foi com prazer que as descobriram.

"A toupeira que queria saber quem lhe fizera aquilo na cabeça"

Os diferentes grupos divertiram-se bastante com esta história, que permitiu abordar um assunto que desperta curiosidade nas crianças, mas que é pouco abordado em contexto de Jardim de Infância – a defecação. Apesar de serem crianças que vivem em meios rurais, e de terem alguns conhecimentos sobre os excrementos de diferentes animais, estes nunca tinham sido "olhados com olhos de ver". Este conto propiciou uma ampla exploração e muito divertimento. **Descrever** os excrementos de animais, fazer em plasticina os "cocós" de vários animais, ou **partir à descoberta** de excrementos de animais para os poderem descrever para os colegas, foram algumas das actividades desenvolvidas durante a sessão

ou no seu prolongamento nos dias seguintes. Como as crianças queriam saber como eram os excrementos de alguns animais que não lhes eram acessíveis, estava criada uma oportunidade para perceberem que podiam encontrar nos livros aquilo que não sabiam, isto é, para conceberem os **livros como instrumentos de pesquisa**. E onde encontrar os livros para pesquisar a informação de que necessitavam? Obviamente nas Bibliotecas.

O brincar com a linguagem era algo que as crianças já esperavam, quer depois da exploração da história, quer em muitas outras actividades do Jardim de Infância. Assim sendo, elas próprias procuravam palavras que rimavam, palavras trocadas, palavras omitidas. O **impresso** fazia já parte do dia a dia destas crianças no Jardim de Infância, e, como se esperava, elas iam descobrindo as suas **funções, as suas regras, as suas características**. Para escrever eram precisos uns desenhos com características próprias, as letras. Progressivamente **as crianças tinham descoberto que havia palavras que começavam pelas mesmas letras**, e faziam perguntas sobre letras. Progressivamente aprendiam que os livros podem ser divertidos, que nos podem fazer sonhar, que nos podem fornecer a informação de que necessitamos, que nos podem levar até outros continentes… Progressivamente aprendiam… a ler.



Fig 9 – E as histórias acompanham as crianças!

"Eu não fui"

Eu não fui é um livro delicioso, quer pelo texto, quer pelas ilustrações. É, verdadeiramente, um livro para todas as idades, que consegue mostrar de uma forma brilhante como tudo está ligado a tudo. E foi também de uma forma brilhante que as crianças dramatizaram este "Eu não fui". Aproveitando o seu entusiasmo foi sugerido que **perguntassem aos pais se sabiam lengas-lengas, adivinhas e canções de embalar**, pois iriam muito em breve pedir a sua colaboração. Depois e alguma discussão sobre como conseguir que os pais fizessem chegar a cada Jardim a sua colaboração, ficou acordado que as crianças levariam uma carta (Anexo 2) para os pais pedindo-lhes para escreverem uma adivinha, uma lenga-lenga ou uma canção de embalar que conhecessem. O que era uma carta, para que servem as cartas, e como chegariam as cartas a casa de cada criança foram os desafios que ficaram nesta sessão, e para os quais as crianças iriam tentar encontrar respostas até à nova visita da Educadora-animadora.

"Uns óculos para Rita"

Esta história permite que o que constitui um problema para muitas crianças – começar usar óculos - possa ser visto como uma coisa boa. *Uns óculos para Rita* é uma história que

coloca os leitores na pista de um mistério, e as crianças destas idades adoram mistérios. A identificação das crianças às personagens das histórias permite que elas próprias possam superar, caso necessitem, um problema idêntico ao da Rita.

Nesta sessão ainda houve tempo para pensar na **carta para os pais,** pedindo a sua colaboração para nos ensinarem mais lengas-lengas, adivinhas e canções de embalar. As cartas foram devidamente assinadas colocadas em pastas que iriam, de forma rotativa, percorrer as casas das crianças.



Fig. 10 - Pastas para recolha de Adivinhas, Lengas-lengas, Canções de Embalar

"Agora não, Dona Loba"

Esta história permitiu-nos conversar um pouco acerca do bem e do mal, da justiça e da injustiça. Após a leitura as crianças foram convidadas a **"escrever" um final diferente**, **argumentando** sobre as razões desse mesmo final. O ano estava quase no fim. A curiosidade para com o impresso era notória, não só por parte das mais velhas, que ingressariam no ano lectivo seguinte no 1º Ciclo, mas também por parte das mais novas, que nos surpreendiam constantemente com as suas perguntas. O registo de palavras novas, a descoberta de palavras omitidas, ou a pesquisa no dicionário, embora fossem actividades que já eram esperadas pelas crianças, continuavam a despertar interesse.

O entusiasmo pela leitura e pelo brincar com as palavras não parava de crescer. **Ouvir ler é abrir janelas para o mundo, permitindo a criação de imagens mentais com significado**, é conhecer novos mundo e encontrar palavras para os dizer. A história escolhida pela Educadora-animadora era só um ponto de partida. As crianças podiam chegar tão longe quanto quisessem.

"História das cinco vogais"

Esta história propõe-nos uma forma divertida para **aprender as vogais**. Não era nosso objectivo o ensino de letras, mas os nomes das letras iam surgindo naturalmente como resultado do contacto com o impresso.

Esta história foi contada com o recurso a fantoches de madeira representando as letras. À medida que as letras eram identificadas, as crianças eram convidadas a procurar "nas palavras que tinham na cabeça", aquelas que começassem por Á, por É, por I… E rapidamente as crianças descobriam muitas outras que tinham ÁS, e ÉS e IS lá pelo meio… A brincar as

crianças descobriram que as letras remetem para os sons da fala, e esta descoberta é meio caminho andado para aprender a ler. Numa outra sessão a Educadora-animadora surpreendeu as crianças. Levava um conjunto de dados em madeira, e em cujas faces se gravaram algumas letras, criando-se o jogo das letras. Uma criança lançava o dado e as outras teriam que descobrir palavras começadas pelo som (ou sons) da letra que tivesse saído.



Fig. 11 - Cubos-dado em madeira usados no jogo das letras

"A galinha medrosa"

Após a leitura da história, a Educadora-animadora perguntou qual o seu título e onde achavam que estava escrito. As respostas mostraram que as crianças dominavam já um vocabulário específico: título, autor, ilustrador, capa… Já sabiam também que o dicionário serve para procurar o significado das palavras novas. Verem escrever e serem convidadas a reflectir sobre as palavras ouvidas na história eram já, para estas crianças, formas de brincar. Jogar com as palavras era uma forma de se divertirem. **Descobrir palavras dentro de outras** foi mais um dos jogos propostos na sequência da leitura. Comparar duas frases ouvidas e **descobrir a palavra que faltava ou que estava trocada**, ou descobrir quantas palavras tinha uma frase eram já jogos em que as crianças não mostravam dificuldade alguma.

"Os ovos misteriosos"

À medida que o ano lectivo se aproximava do fim, era evidente a maior desenvoltura das crianças em diversos aspectos, destacando-se, todavia, a **interacção verbal**, o **questionamento do impresso**, e a preocupação em utilizar um **vocabulário mais adequado** ao que queriam transmitir. Por exemplo, o aparecimento nesta história da palavra "esbaforido" levou a que, de imediato, uma criança explicasse aos colegas o que ela queria dizer, evidenciando a atenção não só aos conteúdos das histórias, mas também às palavras que os transmitem.

"O Mar"

Em alguns grupos a última sessão realizou-se na praia, já que alguns dos Jardins de Infância proporcionavam às crianças esta oportunidade. Apesar de estarem num contexto diferente, com solicitações de vária ordem, as crianças, associando a presença da Educadora-animadora aos momentos de leitura, estavam curiosas sobre a história que ela teria seleccionado para eles. E alguns olhitos entristeceram quando ela lhes disse que não tinha nenhuma

história… Afinal não era verdade. Ela levava uma história. O seu título era *O Mar.*

Antes de abrir as portas do mar que estava dentro do livro, havia que usar primeiro todos os sentidos para descobrir o que estava à volta. Sentir a areia, sentir o vento, sentir os pés a chapinhar nas poças de água; apreciar as conchas, as marcas da maré; cheirar o sargaço; reparar nas nuvens ou no azul do céu; descobrir a linha do horizonte; verificar a existência de bandeiras, de nadador salvador… **A compreensão do texto literário requer conhecimento do mundo,** e explorar, na praia, um livro sobre o mar, permitiu realmente que as crianças explorassem o mundo. Muito do que estava no livro estava também ali, pronto para ser descoberto: lapas, mexilhões, seixos, estrelas do mar… Mas, o mais importante era que as crianças estavam a descobrir-se como leitores, a desejar entrar nos livros.

Uma exploração diferente de *O Mar* teve de ser pensada para as crianças que não se encontravam a frequentar a praia, procurando-se levar a praia e os objectos evocativos deste contexto para Jardim-de-infância, como que antecipando os dias de férias que se avizinhavam.

A Reorganização dos Cantos de Leitura

De uma forma progressiva a leitura começou a fazer parte do quotidiano destas crianças, quer no Jardim, quer em casa. Uma relação íntima com a leitura exige um espaço também íntimo, um espaço onde nos sintamos bem. Iniciou-se um processo participado de discussão sobre a melhor forma de reorganizar os Cantos de Leitura existentes nas salas, reorganização que deveria ser feita com a participação activa das crianças, para que sentissem aquele espaço como seu. As crianças conheciam já diferentes tipos de livros: contos de fadas, contos de animais, aventuras, poesia… A procura de um livro específico às vezes era complicada, pois estavam todos misturados. Era preciso encontrar uma forma de arrumar os livros que permitisse encontrar rapidamente um determinado tipo de livro. Para isso foi preciso dar uma nova organização aos Cantos de Leitura e arrumar os livros de outra forma. Os livros foram classificados e identificados usando símbolos já adoptados num outro projecto, o *Projecto Literatura & Literacia,* (Rolo, 2003[4]). Por exemplo, os livros que tivessem colado o símbolo de uma lanterna eram os livros de aventura, os que tivessem uma joaninha eram livros-jogo.

4 Rolo, M. C. (2003). Projecto Literatura e Literacia. Um percurso do pré-escolar ao 6º ano de escolaridade. *In* F. L. Viana, M. Martins & E. Coquet (Coord.*). Leitura, Literatura Infantil e Ilustração. Investigação e Prática Docente IV* (pp. 107-113). Braga: Centro de Estudos da Criança da Universidade do Minho.



Fig. 12 – Os símbolos usados para catalogar os livros nos Cantos de Leitura

Com a ajuda das crianças, em cada livro foi colado o símbolo referente à sua classificação, símbolo que também se encontrava na caixa onde deveria ser arrumado. Optou-se por uma organização em baús, por facilidade de espaço e manuseamento, mas também por razões económicas.



Fig. 13 - Crianças do J. I. de Moselos a organizar os livros por tema

Negociaram-se as regras para o uso dos Cantos da Leitura e criaram-se registos para avaliar a frequência com que eram procurados. Os que se encontravam em pior estado foram também recuperados.

Com o apoio das Bibliotecas Municipais e com o entusiasmo das Educadoras, das Auxiliares, das Bibliotecárias e das Crianças, os Cantos da Leitura de cada uma das salas tornaram-se mais apelativos, mais funcionais e melhor equipados. Todos puderam verificar na prática o que nos dizia uma das histórias lidas – a união faz a força. E uma das forças im-

portantes foi precisamente a das Bibliotecas Municipais, cuja prestimosa colaboração, oferecendo livros e cedendo outros sem prazo de devolução, ajudaram a criar uma nova dinâmica de leitura em cada sala.



Fig. 14 - Canto da Leitura no J. I. de Moselos



Fig. 15 – Canto da Leitura no J. I. de Covas

A recolha de Adivinhas, Lengas-lengas e Canções de Embalar

Embora não planeada inicialmente no projecto, esta actividade, a que já nos referimos atrás, foi muito bem sucedida, despertando o interesse das crianças e famílias. O contacto com as famílias foi iniciado por pequenos pedidos de colaboração em algumas actividades, como, por exemplo, escrever ou fazer o desenho de uma história contada pelas crianças. Assinar e fechar uma carta para levar para os pais e participar na organização das pastas para levar para casa e dos respectivos registos permitiu um enorme envolvimento das crianças, que se sentiam “importantes”. O número de colaborações recebidas superou em muito as nossas expectativas.

C. A Gruta do Dragão

No início do Projecto as crianças já tinham ido conhecer as Bibliotecas dos respectivos municípios. Tinham já tido oportunidade de se surpreender com a quantidade de livros. *"Tem mais que no Feira Nova"*, disse-nos uma criança. Todavia, ir apenas uma vez à Biblioteca não é suficiente para criar o hábito de frequentar este espaço. Com a construção da "Gruta do Dragão" no próprio espaço das Bibliotecas pretendia-se que as crianças considerassem aquele espaço também como seu, e que levassem família e amigos a ver a "sua" Gruta, permitindo que muito mais gente tivesse descoberto a Biblioteca Municipal. Partindo de uma base comum – uma tenda de campismo – cada Jardim construiu a gruta à medida da imaginação colectiva.



Fig. 16 - Gruta do Dragão na Biblioteca Municipal de Monção

Com a construção da Gruta e a sua utilização como espaço de leitura pretendia-se, também, criar toda uma atmosfera de mistérios, que seriam desvendados através dos livros e da leitura. Houve grutas escuras, grutas de onde saíam uns sons estranhos, grutas onde uma mãe dragão tinha ido durante a noite depositar um enorme ovo, com a certeza de que quando o dragãozinho nascesse as crianças cuidariam dele... Até uns dragões simpáticos apareceram à entrada da gruta!

Como estava previsto que crianças de cada Jardim fossem ver as grutas construídas pelos outros colegas, era importante também manter algum segredo sobre a construção das grutas! E o segredo foi bem mantido!



Fig. 17 - Gruta do Dragão na Biblioteca Municipal de V. N. Cerveira

Quantas coisas se descobriram nos livros! E quantos livros interessantes havia nas Bibliotecas! O mais extraordinário de todos foi mesmo aquele que se chamava *Manual do Dragonologista e Dragonologia*! Só foi pena que a gruta não pudesse ter sido maior!

D. Acções de Informação e Sensibilização para os Educadores

O projecto “Dar Vida às Letras” foi alvo de uma candidatura apresentada à CCDRN, no âmbito do Programa Operacional da Região do Norte. Em alguns Jardins de Infância as Educadoras só souberam do projecto quando foram colocadas, isto é, não tiveram oportunidade se serem consultadas antes de o mesmo se iniciar. Este facto, eventualmente menos agradável, não impediu, todavia, que se envolvessem no projecto. À semelhança das crianças, também as Educadoras queriam saber mais para melhor poderem actuar junto das crianças. Por isso, embora não previstas inicialmente, foram efectuadas duas acções de informação e sensibilização para as Educadoras que nele participaram, mas abertas à participação Educadores de outros Jardins. A primeira teve como tema “Ler e escrever no Jardim de Infância”; a segunda foi dedicada ao “Papel da Educação Pré-Escolar na prevenção do insucesso escolar”. Os receios iniciais de algumas Educadoras sobre a forma como as crianças reagiriam a algumas propostas de exploração dos livros desvaneceram-se, ficando a certeza de que, ao promover o desenvolvimento da linguagem, o contacto com livros e o gosto pela leitura, se está a ensinar a ler a escrever.

E. Reuniões de Pais

Ao fazermos, em Janeiro de 2007, o balanço de como o projecto tinha decorrido até à data, sentimo-nos na obrigação de um contacto mais pessoal com os pais, o que veio a acontecer no final do ano lectivo. Em primeiro lugar para lhes dizer o quanto são importantes na vida dos filhos e, em segundo lugar, para lhes pedir colaboração para que o interesse pela leitura continuasse a ser alimentado. Nestas reuniões de pais, muito informais, fizemos um breve historial do projecto, explicámos o porquê das diferentes actividades e demos a conhecer, através dos arquivos, das fotografias e até de pequenas sequências filmadas, o que as crianças tinham vivido. Serviram também para percebermos até que ponto o que aconteceu nas salas de Jardim de Infância teve impacto nas famílias. Ouvimos dos pais que eram as próprias crianças a “exigir” a leitura diária, pelo que aproveitámos estes encontros para os sensibilizar para a importância de responderem afirmativamente a estas “exigências”, continuando a ler para eles e com eles. Cremos que conseguimos transmitir a mensagem (ou não estivéssemos nós no verdejante Minho rural) de que o projecto tinha apenas lançado sementes, e que seriam precisos cuidados continuados, para que as sementes pudessem germinar.



Fig. 18 - Reunião de Pais no J. I. de Passos

Anexo 1 – Lista das histórias

Nome	Autor (es)	Editora
Maria castanha	História da Tradição Oral	
Um frigorifico saudável	Revista “Educadores de Infância“ N. 8 (Novembro de 2005)	Ediba S.R.L.
Diferentes tipos de família	Revista “Educadores de Infância “ N.6 Setembro de 2005	Ediba S.R.L.
As estrelas sentinelas	Colecção “A Caminho do natal”	João Garcia
O Ursinho Maroto *In* 365 Histórias de Encantar	Texto de Maria Isabel de Mendonça Soares, sobre documentação de K. Jackson e Elizabeth Gille	Verbo
O presente de anos *In* 365 Histórias de Encantar	Texto de Maria Isabel de Mendonça Soares, sobre documentação de K. Jackson e Elizabeth Gille	Verbo
A borracha que apagou o sol In Histórias do Sono e do Sonho	José Jorge Letria	Desabrochar
Romance da Gata Tareca	Luísa Ducla Soares	Teorema
Como se faz cor de laranja	António Torrado	Asa
A toupeira que queria saber quem lhe fizera aquilo na cabeça	Werener Holzwarth	Kalandraka
Eu não fui!	Christian Voltz	Kalandraka
Uns óculos para Rita	Luísa Ducla Soares	Civilização
Voa, voa, joaninha	Jane Edgecombe	Impala
O Potro Becas	Jean-Yves Vincent	Asa
A Galinha Medrosa	António Mota	Gaialivro
História das cinco vogais	Luísa Ducla Soares	Afrontamento
Agora não, D. Loba	Shen Roddie	Civilização
Os ovos misteriosos	Luísa Ducla Soares	Afrontamento
O Mar	André Pozner	Verbo
Manual do Dragonologista e Dragonologia – Os 4 dragões	Ernest Drake	Livros Horizonte
O dragão das mil flores	Nicoletta Costa	Marus Editores
Era uma vez… o jardim da Catarina	Anabela Santiago	Campo das letras
Vamos fazer amigos	Adam Relf	Âmbar
Contas-me uma história?	Debi Gliori	Civilização
O ratinho marinheiro	Luísa Ducla Soares	Civilização, 2001
Era uma vez… e outra… e outra	Isabel Lamas	Impala

Anexo 2 - Carta para os pais



Queridos pais,

No meu Jardim de Infância estamos a recolher adivinhas, lenga-lengas, canções de embalar...

Se souberem de alguma adivinha, lenga-lenga, ou canção de embalar, podiam escrevê-la no papel que está numa pasta que vou levar para casa.

Uma adivinha é assim:

Qual é a coisa, qual é ela,
que mal entra em casa se põe à janela?

E uma lenga-lenga é assim:

Rei, capitão,
soldado, ladrão.
Menina bonita
de bom coração.

E uma canção de embalar é assim:

"Nana nana meu menino,
que a mãezinha logo vem,
foi lavar os teus paninhos
ao riinho de Belém….

Acham que algum dos meus avós também sabe?

Os avós sabem muitas coisas....

Obrigada por me ajudarem.

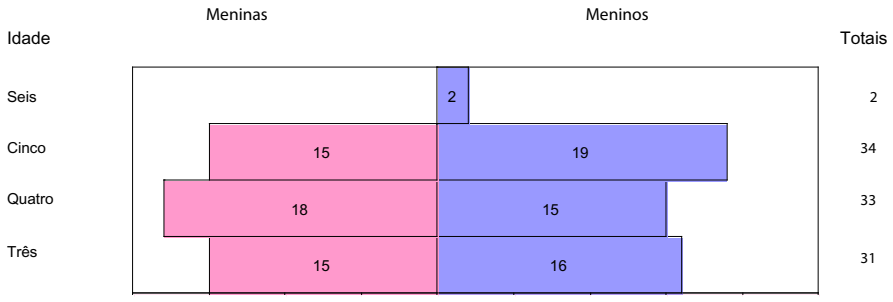
CAPÍTULO 2. Crescer com a amizade das letras

Albertino Golçalves*
Marco Escadas**

A selecção dos cinco Jardins de Infância participantes na Acção II regeu-se por critérios simples e claros: ruralidade, dimensão das turmas e estabilidade do corpo docente. Pretendia-se contemplar os mais carenciados e salvaguardar as condições mais apropriadas às características e aos objectivos do projecto.

Foi abrangida cerca de uma centena de meninos, com uma repartição por sexo e idade equilibrada: 52% são rapazes e cada um dos três principais níveis etários (três, quatro e cinco anos) representa cerca de um terço do conjunto (ver gráfico 1).

Gráfico 1. Repartição por sexo e idades



Os agregados domésticos são compostos, em média, por quatro pessoas, estando em quase todos (92%) presentes ambos os pais. No que diz respeito à actividade profissional, na maioria dos casos (53) o pai é operário (ver quadro 1). Quanto às mães, destacam-se

* Docente do Instituto de Ciências Sociais, da Universidade do Minho, e responsável científico pela Acção IV. Contacto: albertino@ics.uminho.pt.

** Sociólogo, membro da equipa da Acção IV: Avaliação dos Resultados. Contacto: marco.escadas@gmail.com.

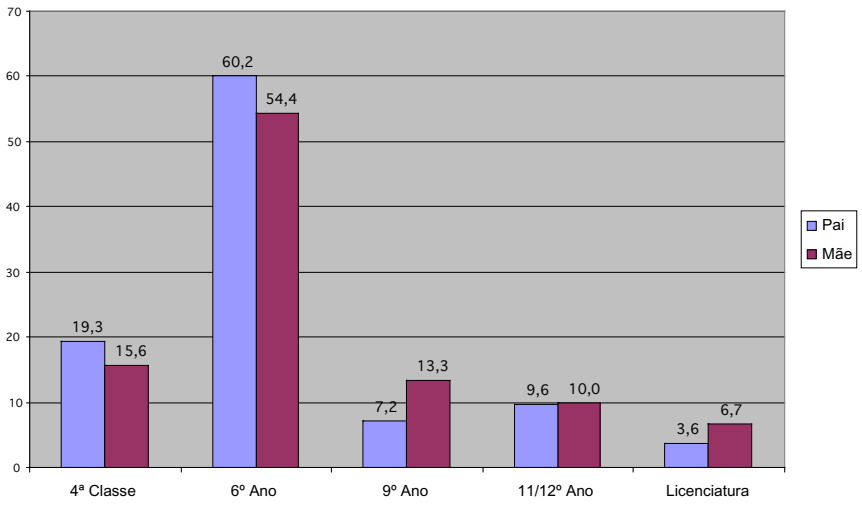
duas categorias: doméstica (28) e operária (24). Nove mães estavam desempregadas. Uma leitura global da actividade profissional de ambos os pais revela que a grande maioria das famílias pertence às classes mais desfavorecidas. Em 58 casais, o pai é empregado, operário, motorista ou está desempregado e a mãe é empregada, operária, doméstica ou está desempregada.

Quadro 1. Distribuição dos pais segundo a categoria profissional

		Mãe								Total
		Desem - pregada	Dom éstica	Oper ária	Empregada	Quadro ou técnica	Comerciant e ou artesã	Professora Prof. Liberal Quad. sup.	Sem informa ção	
Pai	Desempregado	2	0	1	0	0	0	0	0	3
	Oper ário	5	18	13	7	2	3	1	4	53
	Motorista	0	1	2	3	0	2	1	0	9
	Empregado	2	1	2	1	0	0	2	0	8
	Agricultor	0	1	0	0	0	0	1	0	2
	Comerciante/artesão	0	0	1	2	1	0	0	0	4
	Construtor civil	0	5	2	0	0	3	0	1	11
	Professor/Quadro/Prof. liberal	0	0	0	0	0	0	2	0	2
	Sem informa ção	0	2	3	1	0	1	0	1	8
Total		9	28	24	14	3	9	7	6	100

Cerca de três em cada quatro pais não ultrapassaram o 6º ano de escolaridade: 19% dos pais não foram além da 4ª classe e 60% do 6º ano; os valores relativos às mães não são muito melhores, 16% e 54%, respectivamente. Muito poucos acederam ao ensino superior. Em mais de metade dos casais (53) nenhum dos pais ultrapassou o 6º ano de escolaridade (ver gráfico 2).

Gráfico 2. Habilitações literárias dos pais (em%)



A implementação da Acção II assentou numa rede bem delineada, criada e dinamizada pela Comunidade Intermunicipal do Vale do Minho e pelo núcleo executivo do projecto. Coordenada por uma equipa da Universidade do Minho, esta Acção beneficiou da colaboração

dos Jardins de Infância, das Bibliotecas Municipais e das Autarquias. Pela mão das crianças e pela índole das actividades desenvolvidas, a Acção II convocou também as famílias e os encarregados de educação.

Antes de abordar os resultados da Acção II, alguns breves apontamentos acerca da sua organização.

Com uma apreciável experiência de investigação e intervenção no domínio da literacia, a equipa da Universidade do Minho, à semelhança, aliás, da equipa da Acção III, assegurou a sabedoria, a metodologia e a visão que guiaram e sustentaram as diversas iniciativas e actividades.

Os Jardins de Infância e as Bibliotecas acolheram as actividades propiciando-lhes as melhores condições ao seu alcance. Nem os responsáveis, nem os funcionários regatearam esforços. Partes de um mesmo percurso, os Jardins de Infância e as Bibliotecas souberam articular-se de um modo ágil e eficiente.

Após alguns momentos de expectativa, as educadoras e as auxiliares assumiram-se como parceiras decisivas. Pelos seus conhecimentos, pelo entusiasmo, pela abertura e pelas iniciativas, deram qualidade e brilho às actividades promovidas. Cumprir-lhes-á, ainda, no futuro, regar as sementes e cuidar dos frutos. Os bons auspícios, aliás, não faltam. Encararam, desde o início, o Dar Vida às Letras como uma oportunidade. No fim, estimaram a experiência muito positiva, dispondo-se a incorporá-la nas suas práticas pedagógicas. Neste enfiamento, solicitaram a realização de acções de informação suplementares. Próximas das crianças e no coração das actividades do projecto, as educadoras e as auxiliares sobressaem como os parceiros menos conformados com a perspectiva da sua não continuidade.

Quanto aos pais, foram-se deixando convencer pelos estímulos, jogos e outras novidades que os filhos lhes traziam da escola para casa. Corresponderam aos desafios. Fizeram os seus "deveres" e até participaram em reuniões. Interagiram com a escola como, em muitos casos, não havia memória. Esta forma de cativar os pais e de os envolver constituiu um dos desempenhos mais notáveis da Acção II. Há, todavia, outros que não lhe ficam atrás...

2.1. O cantinho dos resultados

É tempo de atender ao aproveitamento das crianças. Para o aferir, de forma consistente e sistemática, foram utilizados três instrumentos:

- A *Escala de Motivação para a Leitura (e a Escrita)*, da autoria de Lourdes Mata[1], apreende a apetência das crianças do pré-escolar face a várias vertentes da leitura (e da escrita). A aplicação é conduzida por uma animadora que, recorrendo a dois bonecos em tudo semelhantes menos num pequeno aspecto, incentiva a criança a proceder a sucessivas escolhas num encadeamento de alternativas relacionadas com os seus gostos, valores e disposições em termos de leitura (e de escrita);

- A escala *Ao Encontro das Letras*, da autoria de Fernanda L. Viana[2], é preenchida pelas educadoras, com base na sua própria avaliação, e regista o interesse pela escrita, o domínio fonético e o domínio gráfico de cada criança;

- O *Teste da Linguagem Técnica da Leitura/Escrita,* da autoria de Margarida Alves Martins[3], consiste num exercício em que a criança, acompanhada pela animadora, procura

1 Mata, L. (2002). Escala de Motivação para a Leitura e a Escrita. Lisboa: ISPA.

2 Viana, F. L. (2002). Da linguagem oral à leitura. Construção e Validação do Teste de Identificação de Competências Linguísticas. Lisboa: F.C.T./Fundação Calouste Gulbenkian.

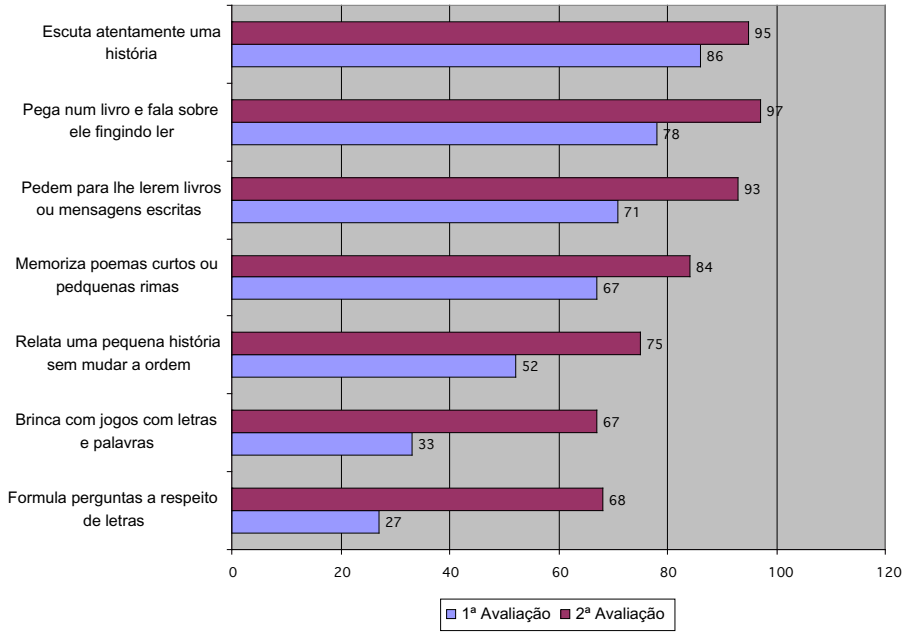
3 Alves Martins, M., Mata, L., Peixoto, F., & Monteiro V. (1997). Teste de Linguagem Técnica da Leitura/Escrita. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada/Departamento de Psicologia Educacional.

resolver uma série de tarefas. Este teste contempla várias componentes da actividade da leitura e da escrita e alinha tarefas caracterizadas por diversos graus de dificuldade.

Estes instrumentos foram aplicados três vezes no decurso da Acção: no início, no meio (últimas semanas do ano lectivo 2005/2006) e no fim (termo do ano lectivo 2006/2007). Por se terem revelado os mais expressivos, vamo-nos confinar aos resultados da escala *Ao Encontro das Letras* e do *Teste da Linguagem Técnica*, comparando os resultados obtidos no início e no final do ano lectivo 2005/2006.

Na escala *Ao Encontro das Letras*, a dimensão associada ao interesse pela escrita é aquela que atinge os valores mais elevados (ver gráfico 3). Esta propensão é, aliás, confirmada pelos resultados obtidos pela *Escala de Motivação para a Leitura*. No início do ano lectivo e, portanto, do projecto, a maioria das crianças já escutava atentamente uma história (86%), pegava num livro e falava sobre ele fingindo ler (78%), pedia para lhe lerem livros ou mensagens escritas (71%) e memorizava poemas curtos e pequenas rimas (67%). As maiores dificuldades residiam no domínio gráfico e, sobretudo, no domínio fonético, onde menos de uma em cada quatro crianças reconhecia globalmente algumas palavras (24%), tinha a noção de que as letras representam sons (21%), deixava espaços entre as palavras (21%), identificava graficamente alguns fonemas (10%) ou fazia algumas correspondências letra/som (5%).

Gráfico 3. Ao Encontro das Letras: Interesse pela Escrita. Respostas positivas (em%)



Em poucos meses a situação melhorou expressivamente. Em todas as vertentes e sem excepções, como o atestam os gráficos 3 a 5. Foi, porém, no domínio fonético, aquele cujo ponto de partida era o mais baixo, que os avanços ganharam maior amplitude (ver gráfico 4).

Gráfico 4. Ao Encontro das Letras: Domínio Fonético. Respostas positivas (em%)

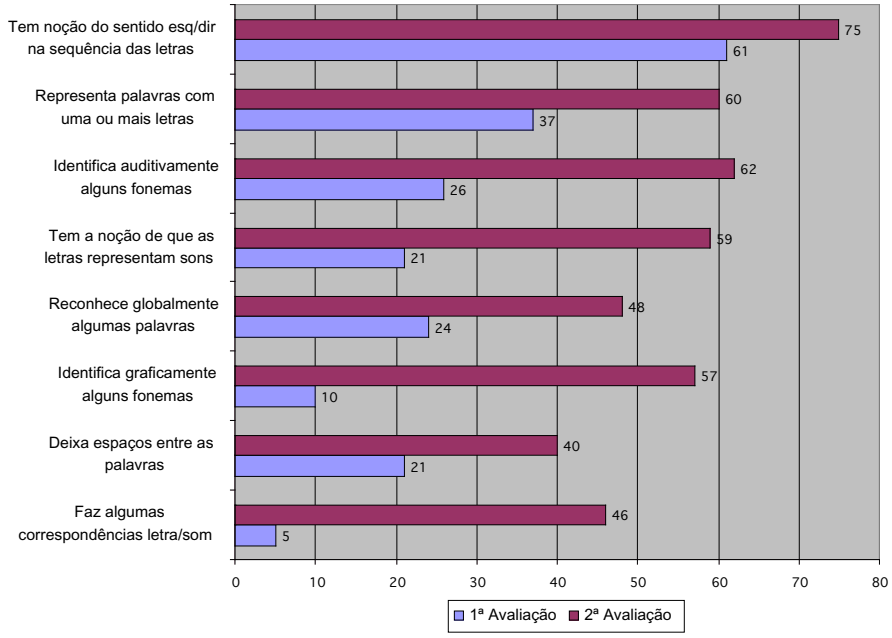
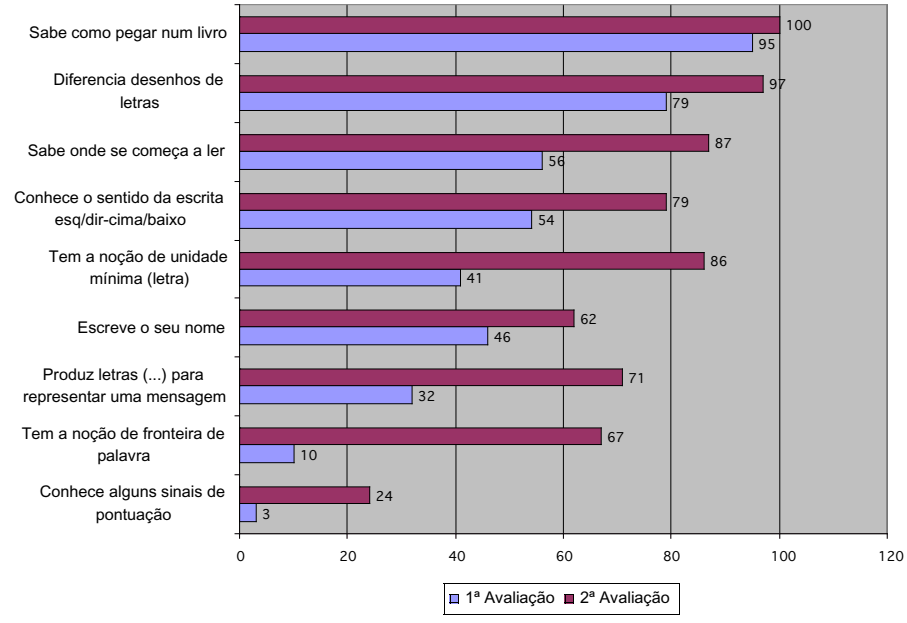
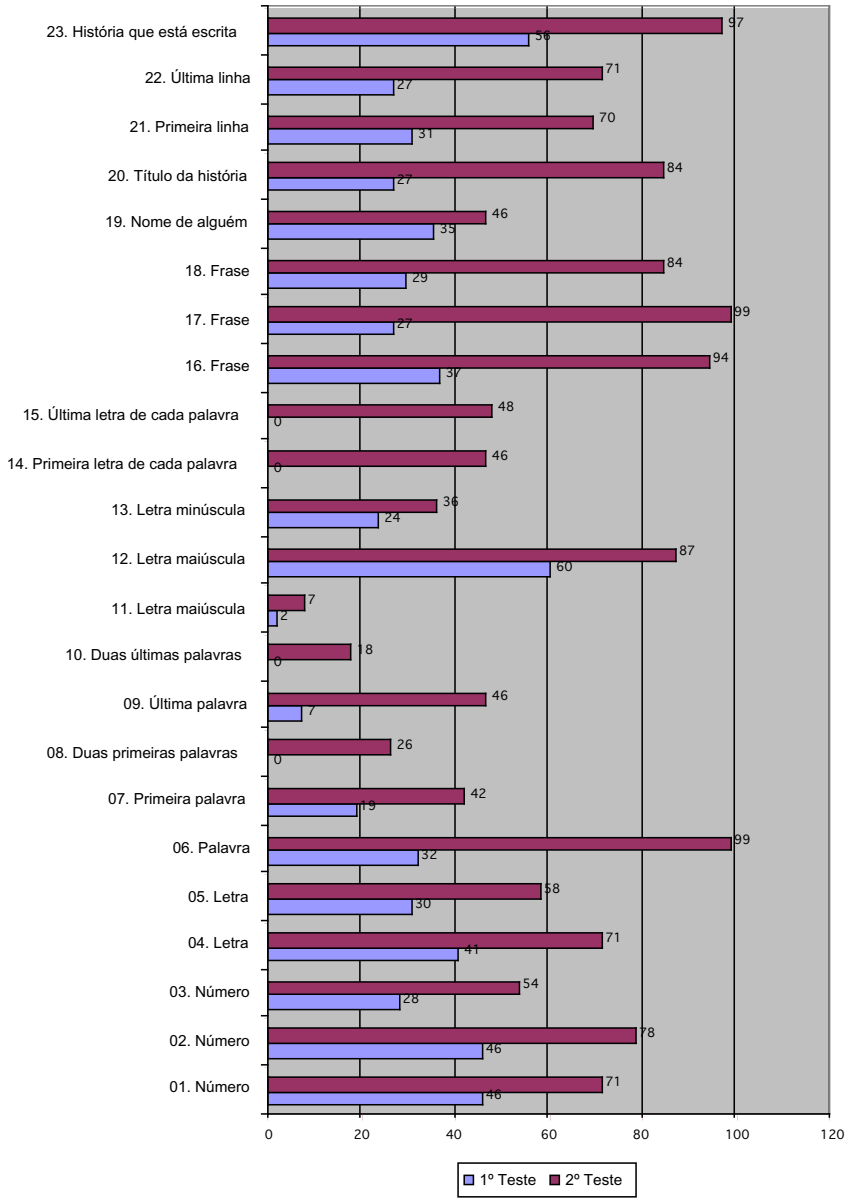


Gráfico 5. Ao Encontro das Letras: Domínio Gráfico. Respostas positivas (em%)



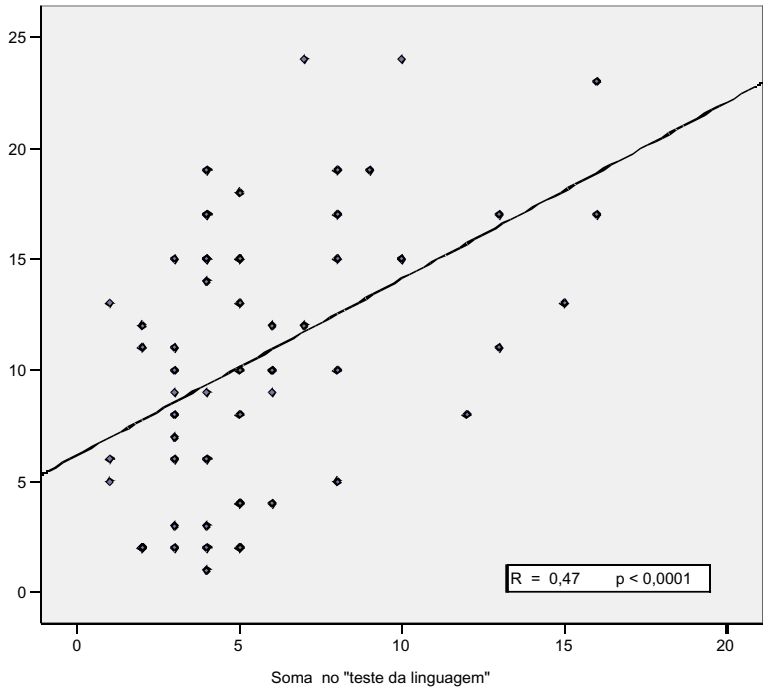
Esta avaliação, feita pelas educadoras para a *Escala Ao Encontro das Letras*, será confirmada pelo desempenho das próprias crianças no *Teste da Linguagem Técnica da Leitura/Escrita*.

Gráfico 6. Opções certas no Teste de Linguagem Técnica da Leitura/Escrita (em%)
– 69 crianças consideradas –



Como se pode verificar no gráfico 6[4], os progressos voltam a ser notáveis. Em todas as provas do teste. Atente-se, por exemplo, nos progressos ao nível da identificação das palavras (itens 6 a 10), das frases (itens 16 a 18) e da posição das letras (itens 14 e 15). Estes ganhos são o fruto de um trabalho persistente, sistemático e específico. Confirma-se, também, que os resultados produzidos pelos dois instrumentos são convergentes. Embora não medindo necessariamente as mesmas capacidades, as somas das ocorrências positivas obtidas pelas crianças tendem a evoluir no mesmo sentido em ambos os instrumentos. A análise de regressão das duas distribuições aponta nesse sentido ($p < 0,001$), sendo o valor da correlação apreciável ($R = 0,47$). Quando uma criança sobe na escala *Ao Encontro das Letras* também tende a subir no *Teste de Linguagem Técnica*, e inversamente (ver gráfico 7).

Gráfico 7. Relação entre a escala "ao encontro das letras" e o "teste da linguagem"



Mas deixemos de lado estas técnicas esquisitas, espécie de brinquedos de alguns adultos transviados. São, certamente, menos interessantes do que a gruta de um dragão. Cada jardim construiu a sua. Com engenho, canseira e imaginação. Foi mais o tempo que levou a construí-las do que aquele que sobrou para as desfrutar. Coisas da vida! Entretanto as crianças saíram da rotina das salas e ocuparam as bibliotecas. E as Grutas, todas tão lindas e originais, funcionaram como símbolos e traços de união. O *Dar Vida às Letras* nunca

4 Como está assinalado no título do gráfico, a análise confina-se a 66 crianças, ou seja, a dois terços do total. De facto, para além das crianças que não fizeram nenhum teste, também não foram consideradas aquelas que fizeram apenas um dos testes (o do início ou o do final do ano lectivo). Porque se pretendia lidar com um painel verdadeiro, foram apenas retidas as crianças que fizeram os dois testes. Caso contrário, estar-se-ia a comparar duas populações distintas.

foi tão visto e, confesse-se, cobiçado. Até pelos coleguinhas dos outros jardins. Tempos de muita animação, comunicação e, embora menos, de literacia. Como deve ser bom sonhar abraçado a um ovo de Dragão!

Mas a experiência mais enternecedora, realmente enternecedora, continua a ser a das primeiras visitas aos Jardins de Infância. Surpreender nas crianças um enorme orgulho por terem conseguido tornar-se amigas das letras. É que as letras, à semelhança do Dragão, também têm asas, asas que nos podem levar muito longe.



PARTE 2

NOVAS EXPERIÊNCIAS PARA A LITERACIA

(ACÇÃO III)

CAPÍTULO 3. (Con)viver com as Letras ou do que foram e como foram as oficinas das Novas Experiências com a Literacia no Vale do Minho

Mª de Lourdes Dionísio*
Mónica Oliveira**
Lurdes Martins**
Lídia Cunha**

3.1. Apresentação

O projecto com que todas nos entusiasmámos desde Janeiro de 2006 e em que participaram cerca de sessenta jovens dos cinco concelhos do Vale do Minho foi desenvolvido com base num conjunto de pressupostos relativos, por um lado, ao que é a 'literacia' e, por outro lado, às formas adequadas para a desenvolver, particularmente junto de uma população juvenil cuja relação com a palavra escrita aparece, na maior parte das vezes, caracterizada como problemática.

Em primeiro lugar, assumimos que todos os jovens são curiosos e gostam de saber coisas novas e que, por isso, a melhor forma para os envolver na leitura e na escrita seria criando condições para estimular a curiosidade que leva à produção do conhecimento; depois, que, neste processo, a leitura e a escrita são meios únicos para aceder *a* e organizar esses conhecimentos que nos motivam. Mais do que ler por ler ou escrever enquanto exercício escolar, a leitura, a escrita, tal como o ouvir e o falar nas interacções com os outros, são meios para a aprendizagem. Por isto mesmo, tudo o que se leu e escreveu foi desde sempre inserido em práticas sociais e comunicativas mais vastas, aquelas em que quotidinamente nos envolvemos para realizar objectivos pessoais e de grupo. Nesta perspectiva, a leitura e a escrita foram inseparáveis do falar, do ouvir, do pensar, do agir e interagir no mundo e foram ganhando em complexidade à medida que os jovens iam participando também em experiências sócio-culturais novas. Talvez por isto mesmo, nos relatos sobre as suas aprendizagens,

* Docente no Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, responsável científica pela Acção III. Contacto: mldionisio@iep.uminho.pt

** Professora do Ensino Básico e Secundário, monitora em Melgaço e Paredes de Coura. Contacto: monioli62@hotmail.com

** Professora do Ensino Básico e Secundário, monitora em Monção e Cerveira. Contacto: m&m@bragatel.pt

** Professora do Ensino Básico e Secundário, monitora em Valença. Contacto: lidia.cunha@clix.pt

as referências que os jovens fazem ao que aprenderam esteja para lá das aprendizagens ao nível da leitura e da escrita, situando-se, sobretudo, no 'conteúdo' dessa aprendizagem.

Assumimos, também, uma perspectiva teórica que assenta no pressuposto de que uma boa parte das diferenças no desempenho escolar parece ter mais a ver com a relação dos sujeitos com as práticas e discursos da escola do que com *deficits* de capacidades e que, por isso, o desafio deveria ser o de fazer os jovens "frequentar", sempre que possível de forma consciente e sempre que necessário de forma explicitamente orientada, as linguagens especializadas de múltiplos domínios do saber e dos contextos da sua produção e transmissão.

Guiaram-nos, assim, objectivos como i) envolver os jovens em práticas culturais diversificadas e socialmente representativas, particularmente aquelas em que os 'textos' desempenham um papel relevante; ii) criar condições para o acesso e apropriação dos recursos discursivos que especializam essas práticas, designadamente pelo desenvolvimento de capacidades relativas ao controlo dos seus níveis técnicos e culturais; iii) por meio da socialização na multiplicidade de Discursos e nas variadas configurações do conhecimento, proporcionar a aquisição de modelos culturais que possibilitam a compreensão dos sentidos produzidos particularmente na escola.

Acreditámos, em suma, que a aprendizagem e, para ela, a leitura e a escrita, é sobretudo uma questão de investimento pessoal e que este precisa de condições adequadas para acontecer. Tais condições seriam, por exemplo, a valorização das experiências de cada um, mas ao mesmo tempo o contínuo desafiar para o seu alargamento e consciencialização dos seus limites. O nome por que ficou conhecida esta Acção III - *Novas Experiências com a Literacia* – pretende traduzir esta mesma convicção.

Tratava-se, então, de incentivar, disponibilizar e aperfeiçoar recursos cognitivos e materiais que tivessem 'valor de troca' nos actuais contextos em que a palavra escrita é predominante e que, como tal, fossem reconhecidos e apropriados pelos jovens. Para que isto fosse possível, as animadoras tiveram como função primeira estimular e apoiar as discussões, nos e entre os grupos, disponibilizar as metalinguagens necessárias para uma prática consciente e reflectida, proporcionar e incentivar trocas comunicativas substantivas que colocassem os jovens noutras posições que não apenas a de 'respondentes' ou consumidores de conhecimento.

Neste apoio sistemático e partilha de um saber que acaba por ser reconhecido, não como uma ameaça, mas como significativo para a execução das tarefas, deu-se corpo a expectativas elevadas sobre o potencial dos jovens, ao encorajamento consistente para a realização de tarefas progressivamente mais desafiadoras, ao aumento gradual da exigência das actividades, da extensão dos textos a serem manipulados, da complexidade dos tópicos a serem discutidos.

Estruturado à volta de projectos pessoais e/ou colectivos, cuja complexidade de conteúdo e forma ia aumentando à medida que os jovens iam ultrapassando barreiras e ganhando domínio das diversas ferramentas e estratégias para pensar e agir verbalmente sobre o mundo, o trabalho desenvolvido gerou contextos em que teve lugar uma contínua interacção *com* textos, *sobre* textos e *por meio de* textos: interpretando, produzindo, reformulando, interpelando, negociando e construindo saberes, em função das finalidades sociais que os variados géneros textuais cumprem.

Nestes contextos, a produção e o 'consumo' do conhecimento estão sempre interligados, não havendo fronteiras entre eles. Quer isto dizer que dos jovens não se esperava apenas o desenvolvimento do papel de consumidores de conhecimento, mas, sobretudo, o de agentes activos na sua produção. Talvez por isto mesmo, o reconhecimento de que, *ali,*

se trabalhava mais, como viria a dizer um dos jovens, não tivesse sido impedimento para o entusiasmo com que ao longo do projecto, as oficinas foram frequentadas.

Todos as actividades – variáveis em função das características e possibilidades dos grupos, bem assim como dos recursos materiais à disposição nos diferentes concelhos – foram objecto de discussões guiadas, pelas quais se visava a reflexão sobre o trabalho em curso e sobre o que se pretendia atingir. A natureza e género dos textos, a configuração do conhecimento que aqueles representam, os modos e recursos materiais envolvidos, as relações entre esses modos e as tecnologias que os tornam possíveis, bem assim como os objectivos comunicativos visados ou os usos sociais e os papéis dos sujeitos nessas práticas comunicativas são tópicos possíveis para um pensar e um fazer em voz alta que dá forma, entre outros aspectos e para além dos actos sociais que representam, ao pensamento analítico, classificatório, hipotético, etc… que se pretendia igualmente desenvolver, por ser este também específico da escola. Neste sentido, conjuntamente com a estimulação da curiosidade e da vontade de aprender, que se tinha como ponto de partida para o envolvimento em novas experiências com a literacia, incentivava-se o pensamento profundo, o desenvolvimento de uma gama variada de operações cognitivas, a criatividade, a atenção e a memória, características com 'peso' nas actividades escolares com que estes jovens não mantinham uma relação feliz.

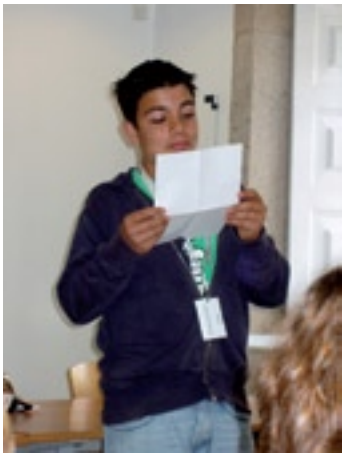
Apelos como o do Bruno:

"*Queria pedir ao Sr. Presidente da Câmara para que em Setembro, quando a escola começar, continue o Projecto Dar Vida às Letras*"

são sem dúvida indicadores de que essa relação, por acção do projecto, começou a mudar.

3.2. As leituras

Sempre assumida como parte integrante de actividades sociais mais vastas – comunicar com os outros; recolher informação para a realização de um trabalho em mãos; aprofundar conhecimentos prévios e dispersos; resolver uma dúvida momentânea, informar-se sobre factos do mundo actual ou sem outra finalidade que não 'deleitar-se', as leituras realizadas nas oficinas (ou por causa delas) cobriram, de forma intencional e sistemática, a variedade



de tipos de leitura que caracteriza o dia-a-dia dos cidadãos de uma sociedade em que a palavra escrita tem quase o principal papel.



Num quadro de finalidades que se podem sistematizar segundo são mais privadas ou públicas, relativas a contextos formativos e escolares ou mesmo a contextos de trabalho, estiveram, assim, particularmente presentes a leitura ocupacional, a leitura informativa e a leitura recreativa. No seu âmbito, por meio de leituras em voz alta (para audiências mais ou menos numerosas), leituras em silêncio, leituras partilhadas e discutidas… os jovens viram-se envolvidos em múltiplos modos de ler, desenvolvendo, por isso, a gama de operações mentais e linguísticas que caracterizam tanto actividades de leitura escolar como de contextos para além da escola. Leram guiados por perguntas de pesquisa e, por isso, para extraírem informações específicas; leram apenas pela curiosidade de ficarem a conhecer 'coisas novas', outros mundos e outras gentes; leram para construir interpretações pessoais a partilhar posteriormente (ou não); leram também para tomar posições sobre a forma e conteúdos dos textos…





A estas leituras para uso privado, movidas pela necessidade de satisfazer interesses e curiosidades pessoais, mas também públicas, por exemplo, para estabelecer relações interpessoais, ou orientadas por finalidades mais ou menos imediatas, andaram associados, naturalmente, distintos objectos de leitura. Esta diversidade foi representativa, pelo seu conteúdo, forma e suporte, da multiplicidade de textos possíveis que hoje temos ao nosso dispor e se nos impõem. Para 'lazer', para 'fazer' ou para organização do quotidiano de cada um



e das oficinas (reconhecendo-se que estas divisões não são estanques), leram-se, então, desde poemas a aventuras e outras narrativas, a textos de história, de arte, de ciência, de geografia, de informação geral, passando também por notícias, e-mails, bilhetes, brochuras, folhetos, formulários … Até distintos modelos de currículo, que muito cativaram os alunos – *O meu currículo é o meu bilhete de identidade* – viria a concluir posteriormente o Tiago de Melgaço, foi um texto lido, discutido, apropriado.

Se estes textos variaram de grupo para grupo, dados os distintos projectos em que cada um estava envolvido, dois houve que foram comuns a todos: *O Assassino Leitor* e as instruções para abrir uma caixa de correio electrónico. A leitura, individual e colectiva, d' *O Assassino Leitor* ocorreu integrada nas acções promovidas pelas Comédias do Minho e foi catalizadora de um vasto conjunto de outras actividades, nomeadamente a escrita. Apesar



da abertura da caixa de correio electrónico ter sido uma das primeiras tarefas realizadas, esta continua a ter lugar de destaque entre as mais recordadas pelos jovens. Na verdade, aquela caixa permitiu-lhes a abertura a um mundo de comunicação que sabiam existir, mas em que a maioria daqueles adolescentes não tinha ainda podido entrar.

Tendo em conta os objectivos do projecto, designadamente o de desenvolver nestes jovens recursos linguísticos e textuais para lidar com os textos "escolares", uma grande maioria dos textos lidos inclui-se no grupo que se costuma designar como textos informativos/explicativos. Por meio deles, visava-se, como já se disse, a apropriação das 'linguagens' que especializam as formas de transmissão do saber escolar, entre outras: a definição, a explicação, a argumentação, a formulação de problemas e hipóteses, a apresentação de conclusões…

Todos estes textos, nos seus múltiplos formatos e suportes, apresentaram-se, deste

modo, como recursos sem os quais a vida não pode ser vivida. A sua autenticidade e o facto de estarem à disposição imediata do utilizador, permitindo que se pudesse saltar do livro para a revista, desta para o computador, daqui para um folheto, deste para um dicionário …, reforçaram o carácter social e pessoalmente significativo das actividades desenvolvidas e das aprendizagens realizadas. Não foi de admirar, portanto, que começasse a ser natural ouvir, durante as oficinas, coisas como:

"*Vou já ver no dicionário a diferença entre racismo e preconceito*" (Tiago, Melgaço)

"*Agora já não precisas de me ajudar a procurar na Internet… eu sei fazer isso sozinho…*" (José D., Melgaço)

"*Acho que valeu a pena o trabalho. Adoro este tipo de livros… gostaria muito de repetir a experiência*" (Tiago, V. N. Cerveira).

3.3. As escritas



Acompanhando a leitura e a conversação ou delas sendo a causa primeira, a escrita assumiu, também, diferentes funções e formatos. Das pequenas frases, legendas, palavras, preenchimento de espaços, com que se iniciou o processo de desbloqueio (comum entre quem a escrita é sobretudo um meio para se ser avaliado); dos primeiros textos de apresentação pessoal, mais tarde acrescentados da informação detalhada e especializada sobre a origem do nome, passou-se progressivamente a textos mais extensos e formalmente adequados às actividades sociais em que os jovens se iam envolvendo.



Origem do nome "António"

Este nome pode vir do latim "antonius" ou do grego "anthaios" não se sabe ao certo. Houve muitos santos com este nome, sendo um dos mais célebres Santo António de Lisboa a quem se atribui o poder de fazer encontrar objectos perdidos e amores sonhados.

Publicado em Origem dos nossos nomes | Nenhum Comentário »

Origem do nome "Cristovão"

Do latim "Christophorus" e do grego "Khristóphoros" que significa "aquele que transporta Cristo". Há uma lenda que diz que São Cristovão era barqueiro e ao atravessar uma criança sobre os ombros, tanta vergada por causa de tanto peso.

Diz-se que essa criança era Jesus que transportava consigo o peso do mundo. É por isso que ainda hoje S. Cristovão é o padroeiro dos automobilistas e também dos viajantes.

Para leres mais sobre o meu nome procura o livro com o título "Nomes Próprios" de Ana Salis, p.56.

Publicado em Origem dos nossos nomes | Nenhum Comentário »

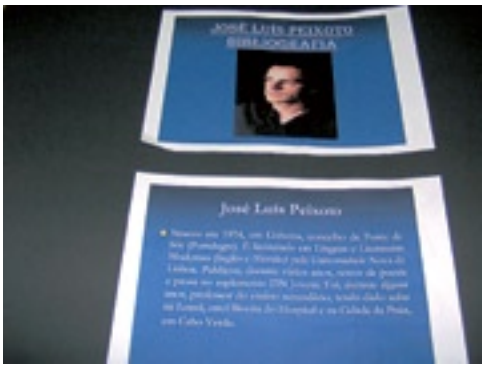
Origem do nome "Cláudia"

Provém da palavra latina "claudus" que significa "coxo, diferente". Foi um nome de família romana ilustre.

Publicado em Origem dos nossos nomes | Nenhum Comentário »

A escrita para comunicação imediata, por meio de e-mails ou até de bilhetes, por exemplo, às monitoras, de convites; a escrita de comentários no *blogue* dos Amigos de Monção, de pequenas notícias ou de respostas a desafios colocados sob a forma de enigmas … acompanharam tanto a escrita espontânea e para expressão pessoal de poemas e pequenas narrativas como a escrita de construção, organização e apresentação de conhecimento.





A realização de exercícios controlados (que ocorriam a maior parte das vezes no âmbito de jogos de uso de linguagem escrita) e a sistematização dos conhecimentos adquiridos nas leituras, quer em simples cartazes de cartolina quer em apresentações mais sofisticadas (como as que fizeram por recurso ao *power-point*, que a grande maioria aprendeu aqui a manipular), deram origem a uma constante actividade de planificação, textualização e revisão, onde o dicionário, o prontuário e/ou o corrector ortográfico (ou as monitoras na sua vez) foram recursos de presença imprescindível; onde também saltar da leitura para a escrita e desta para outros textos foi prática corrente.



A grande maioria dos textos foi produzida no âmbito de projectos de trabalho cujo conteúdo e forma se foram complexificando à medida que os jovens iam desenvolvendo familiaridade com os recursos da escrita. Esta cada vez maior familiaridade acabou por possibilitar a concretização de um dos princípios que se tinha para a escrita no âmbito das oficinas: o de se escrever sempre que possível com fins comunicativos reais.

A criação do *blogue* e o acolhimento do projecto Dar Vida às Letras pelos meios de comunicação locais criou condições para que tal acontecesse. Para o jornal *Melgaço Hoje*, por exemplo, os jovens escreveram sobre as suas visitas, enviaram poemas e escreveram textos de intervenção social.


MELGAÇO hoje

CASA DA MÚSICA


MELGAÇO hoje

DAR VIDA ÀS LETRAS


MELGAÇO hoje

DAR VIDA ÀS LETRAS
COMUNICA COM OS MELGACENSES

Desta experiência, com potencialidades para se constituir como prática regular por parte destes jovens, resultou uma rede de comunicação que, inclusivamente, atingiu as suas famílias: os jornais foram levados para casa e as colaborações por todos partilhadas, como nos relatou uma mãe de Melgaço, orgulhosa com a notícia no jornal sobre a visita à Casa da Música de que a filha tanto tinha falado.

Num processo em que a leitura, a escrita e a discussão andaram muito intimamente ligadas, organizaram-se portefólios, como por exemplo, o das profissões, para os quais se realizaram recolhas e organização de informação sobre percursos e perfis profissionais. Dos

produtos resultantes é exemplo o portefólio de Engenharia Informática organizado pelo Alberto de cujo índice constavam os seguintes pontos:

1. Posicionamento da Engenharia Informática
2. História das Engenharias
3. Objectivos do Curso de Engenharia Informática
4. Saídas Profissionais
5. Curriculum Vitae

Para o Curriculum Vitae, que todos preencheram para as suas novas identidades profissionais, o Alberto imaginou-se numa posição em que, por causa do seu percurso académico de mérito, já era:

Assistente no Departamento de Informática (DI) da Universidade do Minho

Investigator no group KDBIO (Knowledge Discovery and Bioinformatics Group) do INESC-ID, Lisboa.

Noutras oficinas, foram-se escrevendo pequenas histórias colectivas, guiões para *peddy-papers*, lendas recolhidas junto de amigos e familiares, pequenos guias e roteiros das regiões (para os quais se recolheu, em inúmeras fontes, a história das vilas e dos seus monumentos, as lendas associadas aos locais, a origem das festividades e, no caso de Vila Nova de Cerveira, os locais associados à arte).

Algumas destas escritas tiveram mesmo direito a prémio, como o texto com que o Tiago concorreu, na modalidade Crítica, ao Concurso "Uma Aventura …". No final, ele diria:
"*Estou muito contente por ter sido premiado…gostaria de agradecer à minha monitora que me motivou e ajudou a fazer o trabalho. Gostaria muito de repetir a experiência*"



Mas prémio é também ouvir um dos jovens dizer:
"*Até já escrevo um diário…*"

ou uma professora comentar:

"*Quem os viu e quem os vê! Notou-se uma grande melhoria em todos os jovens…*"

3.4. Para além da leitura e da escrita, mas também por causa delas

Acreditando-se que os sentidos do que se lê e do que se escreve estão intimamente ligados às experiências de cada um no mundo material e social, as oficinas estenderam-se para lá das bibliotecas e o projecto aconteceu também em espaços como museus, universidades, parques, outras cidades, no âmbito de visitas organizadas e intencionalmente integradas no programa de actividades; concretizou-se também em dois colóquios, especialmente organizados para estes adolescentes no âmbito de um dos eixos do projecto – *À Descoberta dos Outros* –, nos quais eles tiveram a possibilidade de interagir com duas personalidades de relevo, neste caso dois jovens – um advogado e guionista premiado e um biólogo – cujas vidas pessoais e profissionais e, nelas, o papel da leitura e da escrita, se esperava pudessem servir de estímulo, aos jovens do projecto, no pensar de mundos alternativos àqueles a que muitas vezes se julgam confinados.

Visava-se, tanto com as visitas como com os colóquios, criar oportunidades para o acesso a modelos culturais – e, aqui, a linguagens, a atitudes, a formas de estar – que podem facilitar a compreensão dos saberes, nomeadamente os transmitidos e valorizados pela escola.

Em Serralves, na Casa da Música, na Universidade do Minho, no AquaMuseu, em Lamas de Mouro, no Palácio da Brejoeira, no aeroporto, no Visionarium, no Notícias de Coura, entre muitos outros lugares e espaços visitados, na interacção com o jovem escritor ou com o jovem cientista foram adquiridos conhecimentos, posteriormente transformados nos textos produzidos. Mas talvez mais relevante do que isso foi a possibilidade de participação em práticas de linguagem específicas daqueles mundos que iam conhecendo e onde puderam entrar sem se sentirem diminuídos; pelo contrário, aí, nessas visitas e colóquios, os adolescentes foram pessoas 'importantes'. Falar de arte, de computação, de mundos aquáticos, de livros, de teatro, da vida de um biólogo … foi o modo real e, por isso, significativo de aceder a estruturas, por exemplo, de vocabulário e de sintaxe que de outra maneira dificilmente alguma vez encontrariam.



As características dos portefólios produzidos não serão alheias a estas experiências.

Ao mesmo tempo, também, as características das visitas, em que os jovens eram guiados, podemos dizer, por "textos explicativos" especializados, criaram condições, por um lado, para a concretização de algumas dimensões pedagógicas instituídas como fundamentais nas oficinas (por exemplo, a instrução explícita, a qualidade intelectual e a interligação sistemática dos saberes) e, por outro lado, para atitudes e formas de estar, como o escutar atento ou a participação organizada, que só a sua vivência permite, de facto, desenvolver.





3.5. Das dificuldades e das conquistas…

Pelo meio das dificuldades inerentes a um projecto com estas características – desde logo, a heterogeneidade dos grupos e a dificuldade de criação de actividades que atendessem a cada um sem pôr em risco o funcionamento do grupo ou a criação de regras de trabalho num ambiente que se queria simultaneamente de concentração e de descontracção; a difícil relação com tarefas que exigissem a auto-correcção e reformulação, a interligação dos saberes (nomeadamente com os escolares), a adopção de atitudes metódicas e sistemáticas para a elaboração de um trabalho, a atenção e a concentração por tempos longos – sobressaem naturalmente as conquistas.

Entre elas, e como prova inegável de que as dificuldades foram cedo ultrapassadas, a assiduidade regular dos grupos, apesar dos esforços que alguns dos jovens tinham de fazer para o conseguir

"*Vir para a Biblioteca ao sábado de manhã já faz parte do nosso fim-de-semana*" (André)

ou a valorização do esforço que o trabalho ali envolvia:
"Aqui trabalhamos mais… mas é melhor…" (Jarson)

A seu lado, não podem ficar esquecidas: o uso diário da biblioteca por parte de alguns jovens, o desenvolvimento da autonomia – "*Agora já não precisas de me ajudar…*" (José D.) – o espírito de entreajuda criado, a participação voluntária nos espaços de debate e discussão; a frequência de leituras e de textos antes desconhecidos e recusados; a flexibilidade no uso de recursos diversos para a construção de conhecimentos; o uso da escrita para expressão pessoal…

Mas conquistas foram também:

A Adriana já ser capaz de consultar um dicionário; a Sofia ter começado a gostar de ler e ter descoberto os Harry Potter na biblioteca; o prazer do Rui em fazer as pesquisas na Internet que nunca tinha feito; os irmãos Hugo e Zé a aprenderem a trabalhar com o Word; o entusiasmo do Cristóvão depois de se levantar às 6 da manhã para apanhar batatas para depois poder ir ao projecto…a melhoria das notas escolares em casos mais problemáticos; o Jota não abandonar a EPRAMI …

a par de muitas pequenas outras coisas que certamente cada um identificou ou sentiu em si próprio, mas dificilmente captáveis em indicadores visíveis e quantificáveis.

Estas conquistas dever-se-ão, em muito, acreditamos, ao processo pelo qual, em vários lugares e de várias formas, se produziu uma imagem do jovem como inteligente, imaginativo e linguisticamente talentoso; se reconheceu e valorizou o seu capital linguístico e cultural; se abriram, para cada um, horizontes de expectativas pessoais e sociais muito para além dos limites da sua paisagem quotidiana.

CAPÍTULO 4. Semear possibilidades

Albertino Golçalves*
Marco Escadas**

4.1. Fazer caminho ao andar

A Acção III (*Novas Experiências para a Literacia*) reunia, à partida, várias características susceptíveis de a tornar numa missão mais complicada e mais imprevisível do que a Acção II. Não por demérito dos protagonistas, mas pelas particularidades do propósito e do formato. A própria rede, se não era mais ampla, resultava mais dispersa.

Os jovens, recrutados individualmente, provinham de cerca de duas dezenas de turmas, espalhadas por sete Agrupamentos de Escolas. Para mais, residiam nos quatro cantos de cada concelho.

Ao contrário da Acção II, as actividades ocorriam fora do horário lectivo. Nuns casos ao sábado de manhã, noutros durante a semana, ao fim da tarde, o que multiplicava as exigências de sincronização e de transporte. A sobreposição de horários (por exemplo, três concelhos tinham sessões ao sábado de manhã) impossibilitava a aposta numa única Educadora-animadora por parte da equipa da Universidade do Minho: acabaram por ser cinco no primeiro ano e três no segundo. O que não deixa de aumentar a tensão para a heterogeneidade.

Na rotina da Acção II, a Educadora-animadora ia ter com as crianças, que a aguardavam na sala do Jardim de Infância. O grupo era, nessas circunstâncias, uma unidade natural que existia e persistia independentemente do *Dar Vida às Letras*. Na Acção III, são os jovens que vão ter com a animadora num espaço e num tempo específicos. Formam um grupo *ad hoc*, cuja existência está vinculada à acção *Novas Experiências para a Literacia*. A participação dos jovens é voluntária. Carece, portanto, ser conquistada e fidelizada. Disso depende a eficácia, mas também a sobrevivência da Acção. Urgia recrutar os jovens e cativá-los. Importava, ainda, pedir autorização aos pais e, na medida do possível, garantir a sua cumplicidade.

* Docente do Instituto de Ciências Sociais, da Universidade do Minho, e responsável científico pela Acção IV. Contacto: albertino@ics.uminho.pt.

* Sociólogo, membro da equipa da Acção IV: Avaliação dos Resultados. Contacto: marco.escadas@gmail.com.

Nestas condições, o simples arranque da Acção III representou uma tarefa homérica. Como diria António Machado, era necessário abrir caminho à medida que se andava. As Autarquias ocuparam-se de inúmeros problemas logísticos, os Agrupamentos de Escolas aplicaram-se na selecção dos jovens, as bibliotecas foram inexcedíveis nestes muito delicados primeiros passos do Dar Vida às Letras e a Comunidade Intermunicipal do Vale do Minho, nomeadamente através do núcleo executivo do projecto, segurou as pontas e agilizou as parcerias.

Mas nem tudo ficou definitivamente resolvido. E ainda bem! Porque, segundo rezam as filosofias, o que é definitivo e perfeito tende a tornar-se avesso à vida e esteriliza a criatividade. O certo é que a comunicação com os agrupamentos de escolas pedia mais agilidade e menos ruído; e o acompanhamento dos alunos precisava de ser mais formalizado, consistente e consequente. Os relógios das Autarquias, dos Agrupamentos de Escolas e das *Novas Experiências para a Literacia* nem sempre se sintonizavam, com prejuízo para a assiduidade dos jovens. Por acréscimo, em alguns concelhos, o recrutamento não atingira a quota prevista (15 jovens).

Eram, na maioria, problemas pontuais, mas nem por isso deixaram de absorver o núcleo executivo do projecto, a equipa coordenadora da Acção III e a equipa de avaliação. Sucederam-se reuniões com Autarquias e Agrupamentos de Escolas. O assunto monopolizou parte da discussão do balanço intermédio. Tomaram-se resoluções. Assinaram-se protocolos com os Agrupamentos Escolares, investiu-se na comunicação e foi consagrada a figura do professor-tutor. As diversas instituições, nomeadamente os Agrupamentos de Escolas e as Autarquias, acertaram os horários. Em suma, colmataram-se as falhas e a rede regenerou-se. O *Dar Vida às Letras* amadurecia.

Mas, contra as expectativas, um problema persistiu. Renovadas as turmas para o início do segundo ano, as quotas voltaram a não ser preenchidas. Ressalve-se que a incidência global era ínfima: a Acção III arrancava com 59 jovens, em vez dos 75 programados. Tal diferença não justificava a crítica, a não ser mesquinha. Antes pelo contrário, o elogio é que era legítimo: o contingente de jovens que frequentou o projecto, desde o início até ao fim, superou as previsões mais optimistas, fossem elas dos promotores, dos coordenadores e das equipas de trabalho ou dos parceiros e dos patrocinadores. Convém, no entanto, partilhar aquilo que a experiência nos ensina, porque pode beneficiar alguém. Na verdade, a melhoria na articulação com as escolas, nos transportes e nos horários não tinha sido suficiente para resolver cabalmente a questão da adesão dos jovens. Se aqui cresciam as filas de espera, além escasseavam os candidatos. Vislumbrámos, malogradamente demasiado tarde, uma pista plausível, que apontava para o envolvimento das famílias. O contacto inicial com os pais pode ser pessoal, com eventual apoio das escolas ou dos serviços sociais, e visar estabelecer compromissos ou cumplicidades. Pode também reduzir-se a uma convocatória por carta para uma reunião a que ninguém comparecerá. As consequências podem ser distintas, mormente se a participação é voluntária, a população alvo não é das mais fáceis, as primeiras semanas são críticas, a actividade representa uma sobrecarga e os pais se privam para dispensar os filhos. Neste tipo de projectos, o envolvimento dos pais é indispensável.

O certo é que os jovens, uma vez agarrado o projecto, dificilmente o largaram. No segundo ano, começaram 59 jovens e acabaram 53. Menos seis. Dois rumo ao mundo do trabalho. No ano anterior, três tinham “desistido” para emigrar com os pais. Sinais dos tempos.

Um dos principais motivos para esta fidelidade residiu na qualidade da equipa da Universidade do Minho, coordenadora e animadoras incluídas. Segurança profissional, inovação pedagógica, largueza de horizontes, oportunidade das iniciativas, sensibilidade psicológica e espírito de combatividade foram alguns dos atributos que compuseram esta espécie de poção mágica.

4.2. A literacia, a escola e o mundo

À partida, que características apresentavam os jovens? Comecemos, num estilo telegráfico, com alguns elementos de informação facultados pelo inquérito administrado logo no início da Acção III.

Dos quarenta jovens que acederam responder, a maioria tinha entre 13 e 14 anos e repartia-se equilibradamente pelos dois sexos: 19 raparigas e 21 rapazes (ver gráfico 8). Perto de metade (45%) frequentava o 6º ano de escolaridade (ver gráfico 9).

Gráfico 8. Distribuição por sexo e idade

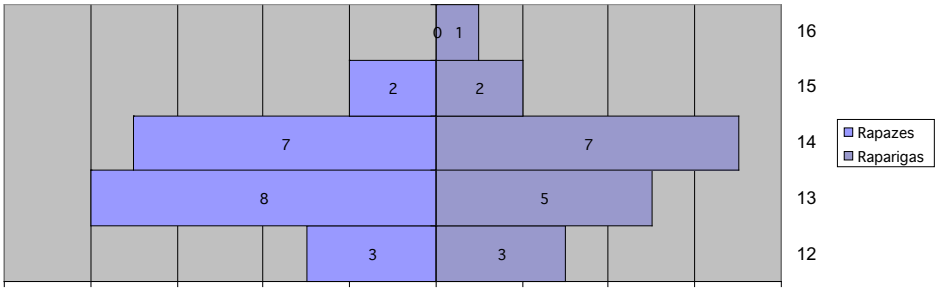
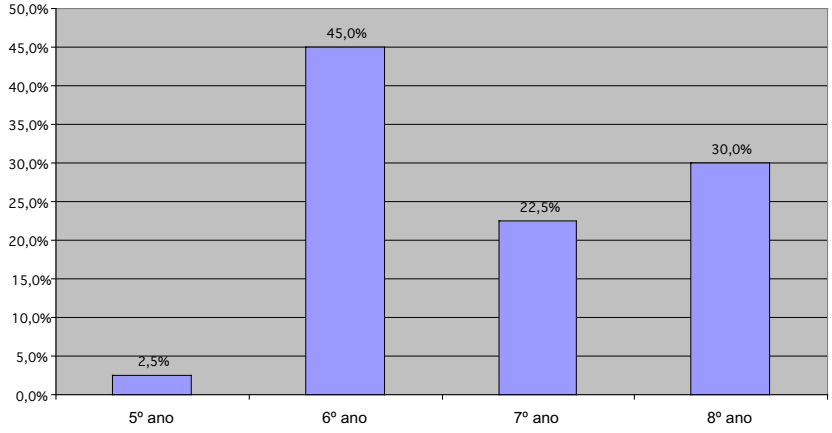
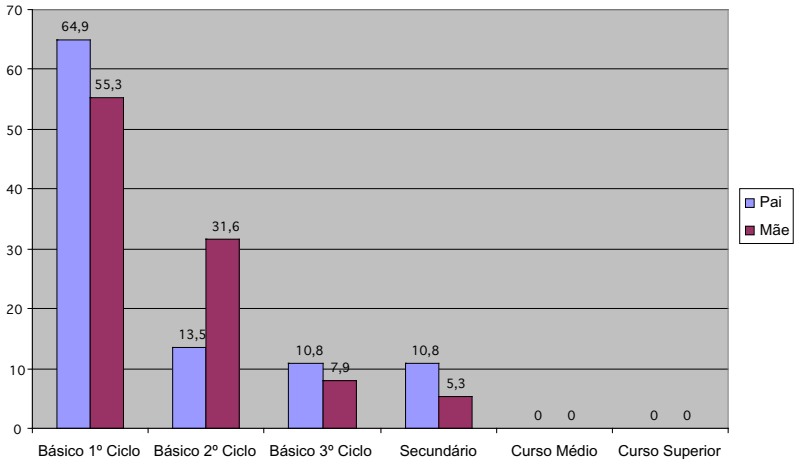


Gráfico 9. Distribuição dos jovens por ano de escolaridade



As habilitações literárias dos pais são muito baixas: 65% dos pais e 55% das mães não ultrapassaram o 1º ciclo do ensino básico (antiga 4ª classe); nenhum concluiu um curso médio ou superior (ver gráfico 10). Em consonância, em casa, a propensão para a leitura é reduzida: 40% dos membros do agregado doméstico não lêem livros.

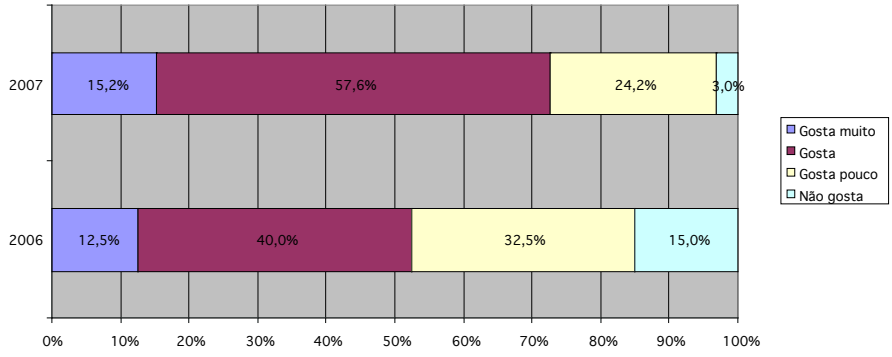
Gráfico 10. Habilitações literárias dos pais



Na tentativa de captar alguns efeitos do *Dar Vida às Letras*, passamos a comparar os resultados deste primeiro inquérito com um segundo realizado no final do último ano[1].

A postura dos jovens face à escola pode ser sintetizada a partir de três variáveis. Em primeiro lugar, o gosto pela escola. No início de 2006, quase metade (47,5%) dos jovens não gostava de andar na escola: 32,5% gostavam pouco e 15% não gostavam nada (ver gráfico 11). Em 2007, apenas um em cada quatro (27,2%) não gostava de frequentar a escola: 24,2% gostavam pouco e apenas 3% não gostavam nada. Estamos, portanto, confrontados com uma franca melhoria.

Gráfico 11. Gosto por andar na escola, no início e no fim da Acção III

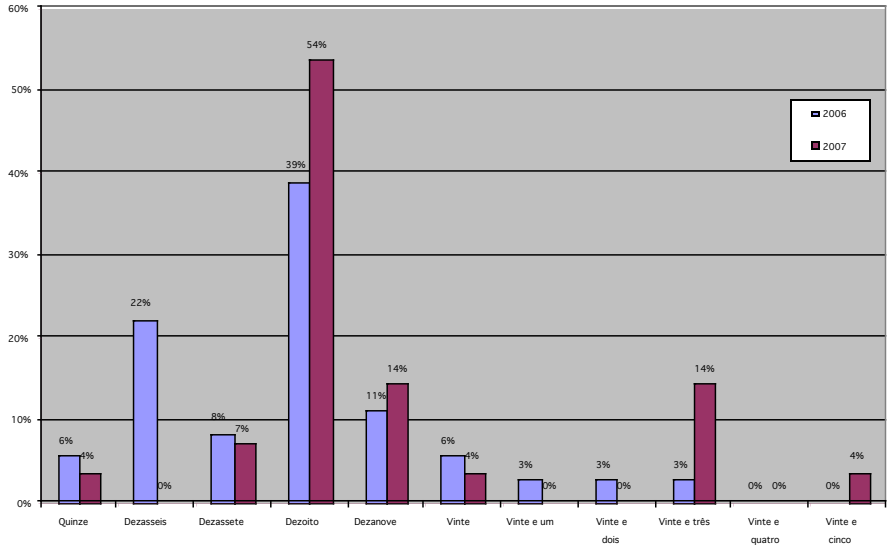


Contrariados ou não, até que idade pensavam os jovens inquiridos continuar na escola? No início da Acção III, acima de um terço (36%) não perspectivava ultrapassar os

1 Não estamos a lidar com um verdadeiro painel. Para além da diferença no total de respostas aos dois inquéritos (40, no primeiro; 34, no segundo), a população alterou-se entre os dois momentos: saíram alguns jovens e entraram outros. Entretanto, passou cerca de um ano, o que é marcante nestas idades. Reduzem-se a vinte os jovens que responderam a ambos os questionários.

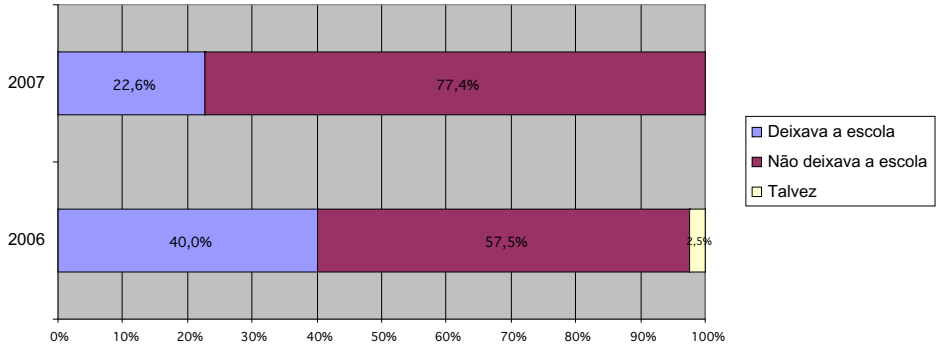
dezassete anos; apenas um quarto (26%) previa prosseguir para além dos dezoito; a maior fatia (39%) apostava nos dezoito anos. Volvido um ano e meio, apenas um em cada dez (11%) pensa abandonar os estudos antes dos dezoito anos, enquanto que mais de um terço (36%) encara prossegui-los para além dos dezoito anos (ver gráfico 12). Num curto lapso de tempo, parece ter ocorrido um significativo prolongamento das expectativas de continuidade na escola.

Gráfico 12. Idade prevista para a saída da escola



Falta a prova dos nove. Chegou a hora de formular a pergunta até agora contida: estes jovens, se lhes fosse possível, deixariam, por sua vontade, de andar na escola? Em 2006, 40% assumiam a afirmativa, ou seja, a opção pelo abandono. Em 2007, estes valores descem para 22,6%, o que representa uma quebra de vinte pontos percentuais (ver gráfico 13). A dizerem o que parecem querer dizer, estes números sugerem uma mudança acentuada na relação destes jovens com a escola.

Gráfico 13. Vontade de deixar a escola

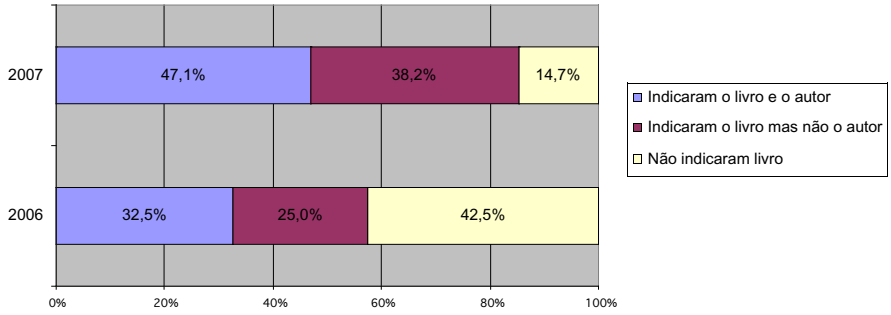


Cumpre-nos abordar agora a relação com o livro e com a leitura.

Será que os jovens estavam a ler algum livro (sem ser escolar) no momento da realização dos inquéritos? No primeiro, 37,5% dos jovens afirmavam estar a ler um livro. No segundo, o resultado é sensivelmente o mesmo: 36,4%.

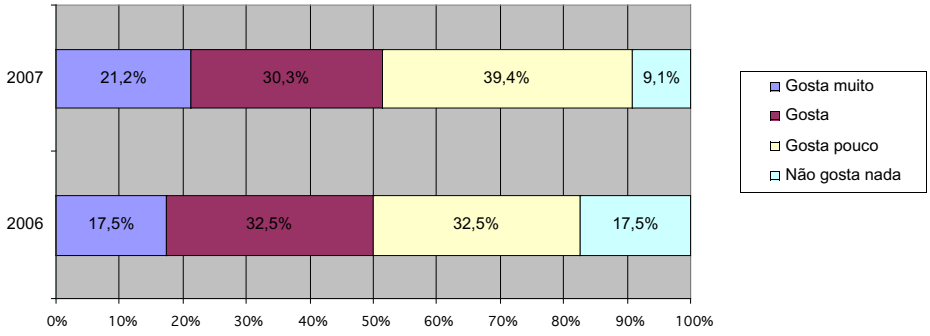
Solicitados a indicar o livro que estavam a ler ou o último que tinham lido, em 2006, 42,5% dos inquiridos não mencionaram nenhum livro. No ano seguinte, seriam apenas 14,7%. Mas, apesar de expressivo, este decréscimo não está isento de alguma ambiguidade, uma vez que é compensado pelo aumento da proporção de jovens que, embora tenham mencionado o livro, não lhe associam, como era pedido, o nome do autor (ver gráfico 14). É certo que os livros não são o único suporte para a escrita e para a leitura. Existem muitas alternativas em que se pode apostar.

Gráfico 14. Indicação do livro que estão aler ou do último que leram e do respectivo autor



Independentemente do suporte, como evoluiu o gosto destes jovens pela actividade da leitura? O gráfico 15 aponta para uma alteração positiva, perceptível, sobretudo, nos extremos: sobe ligeiramente a percentagem daqueles que gostam muito de ler (de 17,5% para 21,2%) e desce a daqueles que não gostam nada de o fazer (de 17,5% para 9,1%). A mudança parece enfrentar uma resistência que cava fundo nas pessoas e nas instituições.

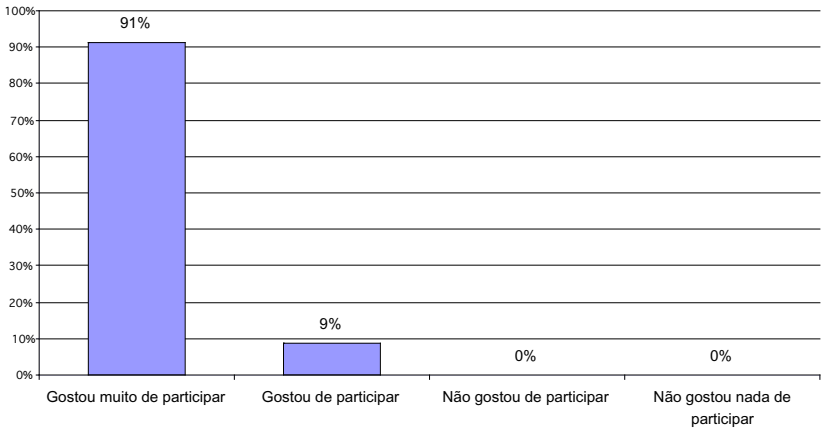
Gráfico 15. Gosto pela leitura



Resta-nos aferir como é que os jovens avaliaram o próprio *Dar Vida às Letras*.

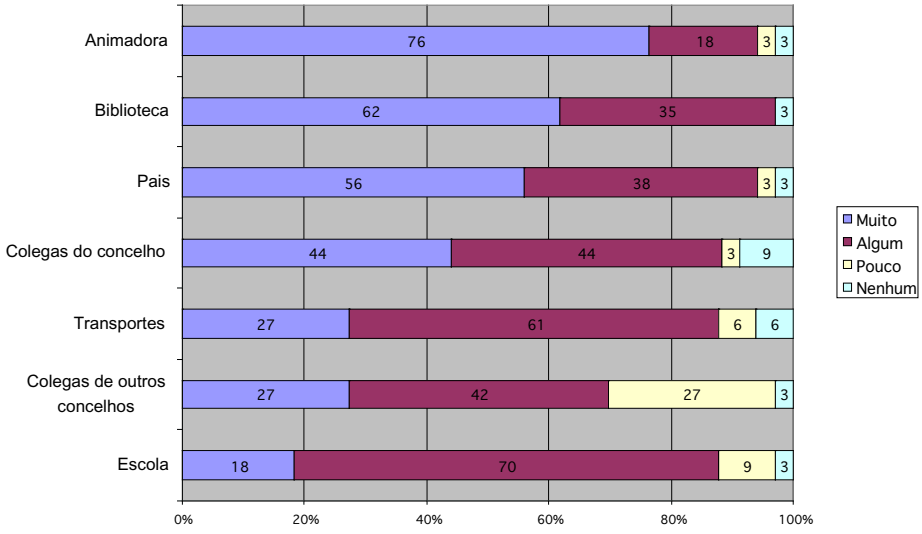
Todos os inquiridos gostaram de participar no projecto. A grande maioria (91%) até admite ter gostado muito (ver gráfico 16). Todos apreciaram as actividades que decorreram nas bibliotecas (62% "muito"), com destaque para a pesquisa de informação e a utilização das novas tecnologias. Mas também gostaram das saídas, nomeadamente das visitas das férias da Páscoa a Serralves, à Casa da Música, ao Aeroporto Sá Carneiro e à Universidade do Minho, assim como do convívio com os colegas de outros concelhos.

Gráfico 16. Avaliação da participação no Dar Vida às Letras



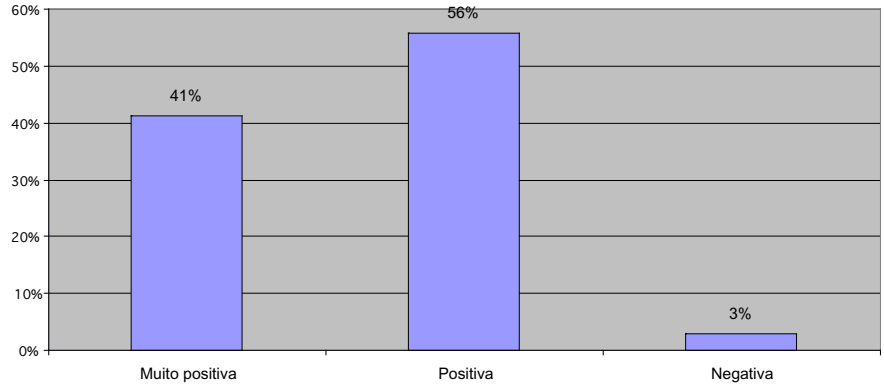
Durante os dois anos de duração do projecto, os jovens beneficiaram do apoio de muitas pessoas e entidades. As mais referidas são a animadora, a biblioteca, os pais e os colegas (ver gráfico 17).

Gráfico 17. Apoio sentido durante a participação no Dar Vida às Letras (em %)



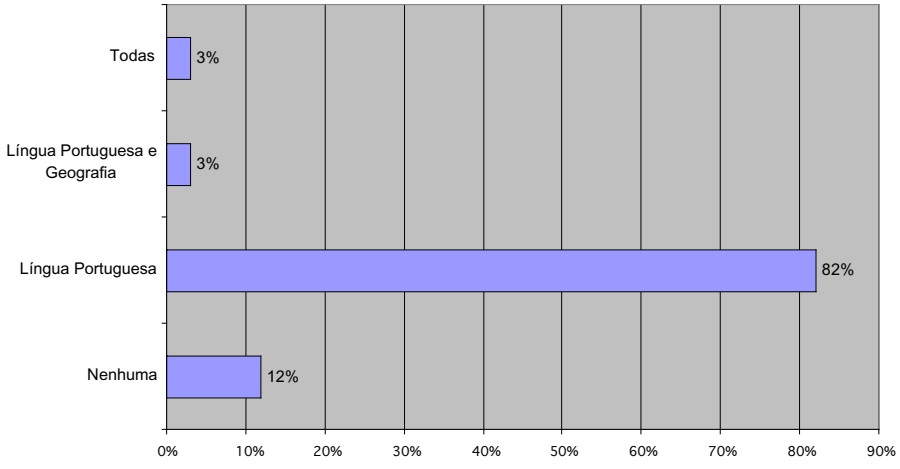
Do ponto de vista dos jovens, qual terá sido a influência do *Dar Vida às Letras* no seu desempenho escolar? Para 56% foi positiva e para 41% muito positiva. Apenas um (3%) a estimou negativa (ver gráfico 18).

Gráfico 18. Influência do Dar Vida às Letras no desempenho escolar



Quanto à disciplina mais beneficiada, foram peremptórios: 85% mencionaram a *Língua Portuguesa*. Para os restantes, o efeito ou foi nulo (12%), não alterando as notas, ou resultou diluído (3%), beneficiando todas as disciplinas (ver gráfico 19).

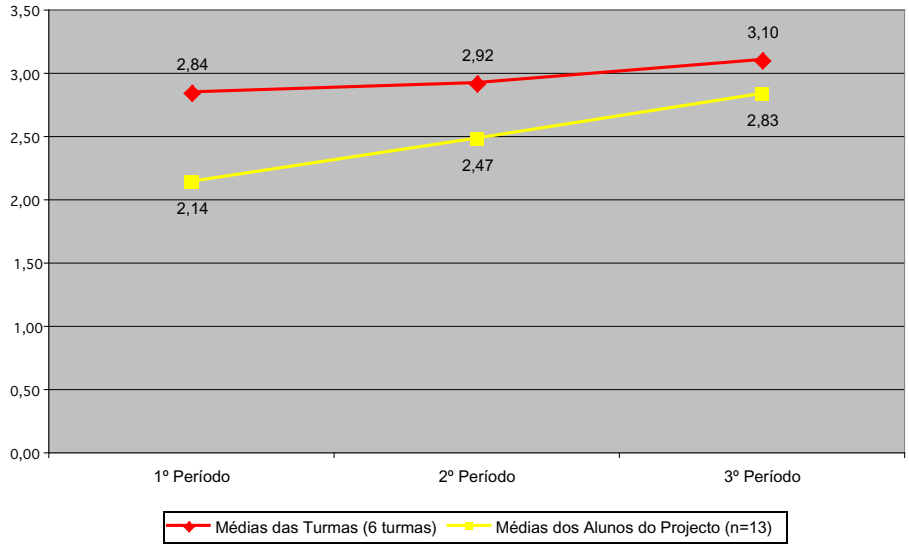
Gráfico 19. Disciplina mais beneficiada com o Dar Vida às Letras



Com o intuito de diversificar as fontes que sustentam a avaliação do *Dar Vida às Letras*, pedimos aos conselhos executivos dos sete agrupamentos de escolas que nos facultassem as classificações a todas as disciplinas de todos os jovens participantes no

Projecto, bem como as classificações de todos os alunos das respectivas turmas. Isto para os três períodos do ano lectivo 2005/2006. Podíamos, deste modo, comparar, disciplina a disciplina, a evolução das classificações dos jovens do *Dar Vida às Letras* com a evolução da classificação média das respectivas turmas. Resultou claro que, excluindo a Língua Portuguesa, a evolução das classificações dos jovens não se desviava da evolução das classificações dos seus colegas de turma. Mesmo no caso da Língua Portuguesa, a diferença era muito ténue, pouco significativa do ponto de vista dos testes estatísticos. Na maioria das turmas e dos agrupamentos de escolas não se vislumbram diferenças dignas de registo, logo efeitos relevantes. Apresentando uma tendência para a melhoria, o Agrupamento de Escolas de Monção constituía, no ano lectivo 2005/2006, a única excepção (ver gráfico 20).

Gráfico 20. Classificações globais a Língua Portuguesa dos Agrupamentos de Escolas de Monção



Como encarar esta repercussão, praticamente incipiente, nos rendimentos escolares, designadamente da disciplina de Língua Portuguesa? Convém relembrar que o tipo de saber promovido pela Acção *Novas Experiências para a Literacia* se demarca do tipo de saber corrente nas escolas. Importa também considerar a possibilidade de a tradução de um tipo de saber para o outro não ser nem linear nem imediata.

Para além do inquérito e da pesquisa documental, a equipa responsável pela avaliação também recorreu à observação e à entrevista. Nelas se apoiam os seguintes apontamentos finais.

O entusiasmo dos jovens era extraordinário. E contagioso. Depressa se aperceberam que *As Novas Experiências para a Literacia* constituíam uma experiência deveras enriquecedora, uma oportunidade única que importava agarrar com crescente vontade. Tomaram o projecto como um desafio e integraram-no nas suas vidas. A tal ponto se afeiçoaram que vários pais confidenciaram que "o pior castigo que lhes podiam dar era dizer-lhes que não os deixavam ir ao *Dar Vida às Letras*". Para este resultado, muito contribuíram as animadoras

ao promover uma relação que combinava autoridade e emoção. Respirava-se nas sessões de trabalho uma atmosfera de afectividade que quase raiava o excesso, mas um excesso que era factor de adesão, comunicação e união.

A participação no *Dar Vida às Letras* transformou-se paulatinamente numa espécie de marcador identitário positivamente conotado. Segundo o testemunho de um professor, "na escola tornou-se comum comentar-se 'ali vão os do *Dar Vida às Letras*". O projecto transbordou das Bibliotecas: para a Internet, para os jornais, para os concursos, para as famílias e para as escolas. Tocou os pais, os professores e os colegas.

Nem todos os pais admitem que o *Dar Vida as Letras* melhorou o desempenho escolar dos filhos. Para alguns, faltaram as provas, ou seja, a subida das notas. Mas são unânimes em reconhecer que a experiência teve efeitos positivos nos filhos: ficaram mais compenetrados e mais confiantes. A avaliação dos professores tutores aponta na mesma direcção. Adquiriram mais auto-estima e alteraram a sua postura nas aulas: tornaram-se mais participativos, evidenciando outros métodos de trabalho e novas formas de raciocínio, particularmente patentes na realização de trabalhos práticos.

O Dar Vida às Letras teve o condão de rasgar horizontes. Aproximou mundos até então desconhecidos ou considerados inacessíveis. Alargou o campo das possibilidades. Capacitou! Com o cuidado de se ancorar nos percursos dos jovens e na realidade quotidiana. Deu a sentir quanto o saber se pode tornar poder. No dia-a-dia, dentro e fora de nós.

PERSPECTIVAS

Os pássaros quando morrem caem no céu
José Gomes Ferreira

Chegamos ao fim. Do livro e do *Dar Vida às Letras*. Todos os intervenientes (e.g., os jovens, os pais, os professores, as educadoras) anseiam pela renovação deste projecto. Mais, advogam que só ganhava em expandir-se a mais crianças, mais jovens, mais turmas e mais Jardins de Infância. Acham que vale a pena. Ensimesmados nas margens da periferia, afigura-se-lhes que precisam da iniciativa e que a merecem. O *Dar Vida às Letras* deixou pegadas, pegadas que dão vontade de andar.

Apesar desta unanimidade em torno do interesse e da qualidade do projecto, ainda não foi possível reunir os apoios financeiros necessários à sua continuidade. Mas projectos como este não morrem; sobrevivem nas obras e nas consequências. Nos gestos, nas competências, no orgulho e na esperança das crianças e dos jovens, estimulados por um saber mais interactivo, mais compensador e mais táctil. Um saber que rasga horizontes, em vez de erguer barreiras. No domínio da literacia, do insucesso e do abandono escolar precoce, os ganhos das intervenções costumam contar-se pelos dedos da mão. No *Dar Vida às Letras*, não sobraram dedos.

Montou-se um dispositivo eficiente, pouco habitual, que congregou as principais instituições culturais locais: a Comunidade Intermunicipal do Vale do Minho, a Universidade do Minho, as Autarquias, as Bibliotecas e os Agrupamentos de Escolas. E todos souberam aprender com a experiência. Por estas e por outras razões, o Projecto foi distinguido com o Prémio Europeu de Inovação na Promoção da Leitura, da *International Reading Association*. Tudo indica, porém, que não vai resistir à dentada na maçã do sono profundo.

Um projecto como o *Dar Vida às Letras* não morre. Empenhou-se em dar mais futuro ao presente. Colhe, por isso, futuro em toda a parte. Continua a voar nas asas metálicas dos aviões do Aeroporto Sá Carneiro ou nas asinhas tão frágeis do Dragão. O *Dar Vida às Letras* não morre, mas pode, paradoxalmente, deixar de viver! Talvez para descansar um pouco no céu.

melgaço | monção | paredes de coura | valença | vila nova de cerveira

Comunidade Intermunicipal do Vale do Minho
Av. Miguel Dantas, 69 4930 Valença
Tel. 251 800 550 Fax 251 800 553
www.valedominho.pt
Email: geral@valedominho.pt

ON OPERAÇÃO NORTE
Programa Operacional da Região do Norte

CCDRn
Comissão de Coordenação e Desenvolvimento Regional do Norte